Recherches en Éducation

N°20 - Octobre 2014

L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?

Numéro coordonné par
Pierre PÉRIER

Recherches en Éducation

N°20 - Octobre 2014

Dossier

L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?

Coordonné par Pierre Périer

- PIERRE PÉRIER — 3
  Édito - L'autonomie de l'enfant en débat
- JULIE DELALANDE — 9
  Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie
- JEAN-CLAUDE QUENTEL — 23
  L'autonomie de l'enfant en question
- NICOLAS GO — 33
  Sans cesse redessiner les gestes d'émancipation
- PIERRE PÉRIER — 42
  Autonomie *versus* autorité : idéal éducatif ou nouvelle forme de domination ?
- GERALDINE BOZEC — 52
  Émanciper et conformer : les tensions de la socialisation civique à l'école primaire
- CHRISTOPHE JOIGNEAUX — 66
  L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ?
- HÉLOÏSE DURLER — 76
  Les pratiques du gouvernement de soi à l'école : les dispositifs pédagogiques de l'autonomie et leurs contradictions
- RENAUD HÉTIER — 87
  De la culture scolaire à la culture du lien

Varia

YOUCEF ALANBAGI, GHISLAIN CARLIER & JACQUES MIKULOVIC — 97
Identités professionnelles des formateurs d'enseignants d'EPS en UFR STAPS lors de l'année de préparation au CAPEPS

HEJER BEN JOMAA BEN HSOUNA & ANDRE TERRISSE — 116
L'effet d'un «déjà-là» sur la pratique d'un enseignant : le point de vue de la didactique clinique de l'EPS

PHILIPPE CLAUZARD — 129
Analyse des styles ou stratégies d'enseignants dans l'apprentissage grammatical

PHILIPPE A. GENOUD & MATTHIAS GUILLOD — 140
Développement et validation d'un questionnaire évaluant les attitudes socio-affectives en maths

LUCIE HERNANDEZ, NATHALIE OUBRAYRIE ROUSSEL & YVES PRETEUR — 157
La (dé)mobilisation scolaire : les enjeux de la socialisation par les pairs

AUDE VILLATTE, JULY CORBIN & JULIE MARCOTTE — 170
Profils des jeunes adultes en situation de «raccrochage» au Québec. Le cas particulier des jeunes femmes inscrites en Centre d'Education des Adultes

Recensions

Les déchirements des institutions éducatives. Jeux d'acteurs face au décrochage scolaire — 189
MICHELE GUIGUE (dir.)
Recension par Roger Monjo

Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier — 193
CHRISTEL TRONCY (dir.)
Recension par Jacques Vernaudon

L'autonomie de l'enfant en débat

Pierre Périer

Édito

Convenons au préalable qu'il n'est guère aisé d'introduire une notion aussi vulgarisée et complexe, devenue une référence obligée dans l'ordre des représentations, débats, et politiques en matière d'éducation. Institutions, enseignants, parents invoquent volontiers la nécessaire autonomie de l'enfant ou de l'élève (« être autonome », « travailler en autonomie »), sous la forme d'un idéal pédagogique et d'une norme de comportement, qui préfigurent idéalement l'accès à l'indépendance et à l'identité. Il est vrai que nos sociétés démocratiques ont progressivement érigé l'autonomie individuelle en valeur suprême et en levier d'émancipation, même si d'aucuns soulignent les nouvelles formes d'encadrement et de contrôle qu'une telle norme permet insidieusement de mettre en oeuvre (Boltanski & Chiapello, 1999). Le succès de la notion n'est pas, de ce point de vue, sans nous rappeler ce que Claude Lévi-Strauss écrivait à propos de l'identité, évoquant « *une sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses, mais sans qu'il ait jamais d'existence réelle* » (2000, p.332). Et d'ajouter que toute utilisation de cette notion commence par une critique de cette notion. Le travail collectif entrepris dans le cadre de ce numéro pourrait se revendiquer d'un tel programme de recherche, alimentant de la sorte débats et controverses. Sans prétendre épuiser la complexité multidimensionnelle de cette notion, les contributions rassemblées dans ce volume visent à dissiper le flou sémantique qui l'entoure et à déplier plusieurs figures et facettes de l'autonomie et du processus d'émancipation, dans la relation éducative à l'école et dans la famille[1]. Au-delà des éclairages spécifiques, relevant de perspectives disciplinaires complémentaires, deux axes d'une même problématique relient en filigrane les contributions et analyses proposées.

1. Tensions et contradictions d'une socialisation à l'autonomie

L'histoire de l'éducation et de la famille montre un processus au long cours de « découverte de l'enfance » et de démocratisation des relations marqué par le recul des formes diverses de soumission et d'obéissance disciplinaire. L'autonomie s'est imposée comme un horizon à atteindre à mesure que s'affirmaient les valeurs individualistes et que s'affaiblissait le pouvoir de normalisation des institutions (Dubet, 2002). Plus encore, la reconnaissance de l'enfant en tant que sujet, sujet (et non plus objet) de droit et subjectivité ayant ses goûts, ses qualités et une authenticité à respecter, va bousculer les modèles éducatifs et rôles traditionnels fondés sur l'autorité et les rapports hiérarchiques entre générations. Ce mouvement entend libérer l'individu des appartenances prescrites et des assignations identitaires, au profit d'une égalisation des statuts et d'une visée d'émancipation permettant idéalement à chacun d'affirmer sa personnalité et de révéler ses potentialités. Inscrit dans une dynamique démocratique héritée de la philosophie des Lumières, le processus moderne d'éducation à l'autonomie de l'enfant s'est singulièrement étendu et complexifié dans la période contemporaine, à la mesure des changements accélérés dans la famille et de pratiques éducatives plus libérales (Gayet, 2004).

[1] Ce volume fait suite à un symposium qui s'est tenu dans le cadre du colloque international « Formes d'éducation et processus d'émancipation », à l'Université de Rennes 2 (CREAD) en mai 2012. Intitulé « Transmission des savoirs et idéal d'émancipation : implicites, tensions, effets », ce symposium a réuni quelques-uns des chercheurs ayant collaboré à ce numéro.

Faire place à l'enfant ou à l'élève consiste à lui accorder des sphères de liberté et un type de pouvoir bien particulier dont le nom serait l'autonomie (Singly de, 2004). « *Bien élever ses enfants n'est plus leur imposer des normes rigides de manières, de politesse, de propreté, de silence ou d'immobilité : c'est respecter leur autonomie, encourager leur initiative, les entourer d'affection* » écrit Antoine Prost (2004, p.37).

Pourtant, si l'enfant possède désormais un domaine séparé en tant que personne, disposant de temps, d'espace, d'objets qui lui sont propres, il n'en reste pas moins un être vulnérable, en devenir, et dépendant des adultes. À ce titre, il fait l'objet d'une obligation de protection, juridiquement encadrée et progressivement renforcée[2]. Les devoirs des adultes envers les enfants ne légitiment pas pour autant des rapports d'autorité qui les priveraient des libertés jugées indispensables à leur développement et épanouissement personnels. Le renforcement des droits de protection comme des droits de libération des enfants conduit à un équilibre précaire, lieu de tensions et de contradictions sur les plans éthiques et éducatifs (Renaut, 2003).

D'une part, il met les adultes à l'épreuve en exigeant de ces derniers de construire un environnement favorable à l'expression et à la réussite de l'enfant, environnement dont ils sont tenus pour comptables et responsables. L'enfant n'est pas soumis à l'adulte mais encouragé et soutenu dans l'apprentissage du gouvernement de soi, c'est-à-dire dans la possibilité de se réaliser et de s'émanciper. Ce rôle éducatif plus relationnel que statutaire, d'accompagnement plus que d'encadrement, accentue la responsabilité parentale dans la socialisation des enfants. La question de l'agencement des conditions de l'autonomisation n'en reste pas moins posée, surtout si l'on estime qu'une « force extérieure » est nécessaire afin, précisément, d'y accéder (*ibid.*). Comment concilier dans un même dispositif éducatif, et dans l'univers de la classe en particulier, une autorité inhérente à la mise en place de modalités placées sous la responsabilité de l'adulte et l'adhésion et participation active d'enfants (ou d'élèves) à ce qu'ils n'ont pu choisir ? Confrontées à ce dilemme, les pédagogies de l'autonomie ont mis l'accent sur le projet et la motivation de l'élève, son intérêt et son engagement. Une telle reconfiguration de la relation pédagogique implique d'ajuster et de redéfinir les dispositifs d'apprentissage et les savoirs. Plus profondément, c'est le principe même d'un rapport de transmission qui perd de son évidence et se trouve ainsi réévalué au profit de l'individu posé au point de départ sinon « avant les savoirs » (Gauchet, 2008). Mais quel est donc l'élève idéal qui sommeille derrière cette ambition d'autonomie qui présuppose que l'enfant ait appris et maîtrise les règles du jeu ?

D'autre part, l'accent mis sur les droits individuels et la singularité des personnes pourrait éluder la question, non résolue, de la prise en compte des différences dans un monde d'égaux. Comment faire de l'enfant ou de l'élève à la fois un sujet, à l'égal de ses semblables, et se montrer attentif à son irréductible altérité (Périer, 2008) ? L'éducation moderne s'appuie sur la dimension universelle des valeurs d'égalité, de liberté et de justice qu'elle mobilise tout en visant une individualisation en partie contradictoire avec la représentation des individus comme semblables. Quelles valeur et reconnaissance peut-on accorder à cette différence de l'enfant alors même qu'il s'agit de l'éduquer ou de l'instruire selon des normes égalitaires qui l'élèvent au rang d'une personne comme une autre ? D'une certaine manière, la contradiction d'une socialisation à l'autonomie se pose déjà dans les termes, si l'on estime que l'enfant a pour spécificité d'être dépendant de l'adulte (Quentel, 2004) ou qu'éduquer implique un rapport de supériorité des uns sur les autres (Renaut, 2003). L'interrogation porte, dans une formulation moins tranchée, sur le statut donné à l'enfant dans le contrat d'apprentissage ou d'émancipation qui le concerne et, en allant plus loin, sur les ressources dont il dispose pour contourner l'asymétrie du rapport aux adultes et se constituer ainsi un monde soustrait à leur regard et contrôle (Rayou, 1999). Bien sûr, une telle interrogation implique de différencier les âges de l'enfant mais ce critère a lui-même perdu de son pouvoir discriminant, à l'image de la porosité des frontières entre générations. De plus, la socialisation enfantine a probablement ses codes et ses règles, non subsumables dans les catégories du monde adulte et les sociabilités entre pairs jouent un rôle croissant et reconnu, de la petite enfance à l'adolescence (voir la contribution de Julie Delalande dans ce numéro). La socialisation à l'autonomie dont ils font l'objet sous le

[2] Citons la loi du 4 juin 1970 sur l'autorité parentale et l'obligation de protéger l'enfant dans « sa sécurité, sa santé et sa moralité », la Convention internationale des droits de l'enfant adoptée par les Nations Unies (20 novembre 1989) ou encore la loi du 6 mars 2000 instituant un « défenseur des enfants ».

contrôle des adultes se conjugue ainsi, selon des modalités à étudier, à la socialisation enfantine puis juvénile où se construit un espace partagé et négocié. La contractualisation soucieuse d'associer l'enfant dans un rapport plus égalitaire dessine une manière d'arrangement des mondes et des sphères de liberté entre les personnes mais à condition, sauf à céder à l'illusion d'un individu transparent à lui-même, d'appréhender les différenciations sociales qui modèlent ces relations.

2. La norme d'autonomie et ses effets inégalitaires

De façon complémentaire, un second axe de débat, plus sociologique, porte sur les inégalités induites par les normes contemporaines d'autonomie et de responsabilisation individuelle. Le sujet participe désormais activement au processus de socialisation, ouvrant large l'espace de la discussion, de la négociation et de la justification (Périer, 2009 ; Singly de, 2004). Parents et enseignants sont quotidiennement confrontés à ce nouveau régime d'échange dont ils se rassurent à penser qu'il reste la seule voie possible dans une éducation à la fois démocratique et égalitaire, qui respecte la différence de l'enfant. L'enjeu consiste à ne pas imposer l'arbitraire de codes et de normes jugés non seulement appauvrissants, mais source de culpabilité pour des adultes de moins en moins assurés de leurs pratiques et autorité éducatives ou, pour le dire autrement, de « *la responsabilité du monde dans lequel ils ont placé les enfants* » (Arendt, 1985, p.244). Surtout, la socialisation contemporaine a pris une forme nouvelle, requérant l'intériorisation progressive par les individus de l'idéal de l'autonomie. Par ce biais, elle leur commande implicitement d'adhérer aux normes auxquelles ils devront se conformer afin d'apparaître à eux-mêmes comme libres et tournés vers les potentialités de l'avenir. Autonomie, individualisation ou encore émancipation représentent des valeurs éducatives devenues en quelque sorte non négociables, mais elles n'en restent pas moins la résultante de processus qu'il convient de ne pas détacher des logiques sociales et institutionnelles qu'elles pourraient masquer (Lahire, 2005).

En effet, dans une perspective critique attentive aux inégalités et nouvelles formes de domination sous-jacentes, la promotion de l'individu posé à la source de ses actions postule une autonomie dans l'oubli des conditions et déterminations (historiques, sociales, éducatives) qui la rendent possible. Oubli contraire au principe même de l'émancipation car n'est-ce pas précisément parce que de telles contraintes seraient accessibles à la conscience qu'il devient alors possible pour l'individu de s'en affranchir et de gagner en liberté (Bourdieu, 1997) ? En ce sens, l'autonomie ne s'oppose pas radicalement à l'hétéronomie de contraintes externes qui, toujours, modèlent les conduites humaines. Elle n'est pas non plus l'expression d'une volonté à l'autodétermination mais le produit d'un processus de socialisation et de relations, à la fois déterminées et contingentes, qui la rendent possible et accessible. L'étude de ces conditions renvoie précocement à la famille et à l'école la responsabilité de forger chez l'enfant un usage et gouvernement de soi qui impliquent distance et réflexivité, maîtrise et discipline. Quelles sont les conditions sociales de possibilité, et selon quelles modalités, d'une telle formation à l'autonomie ? La famille pas plus que l'école ne peut imposer l'autonomie par l'obéissance ou le dressage, mais elle est en charge de promouvoir un mode d'éducation selon des normes, règles et valeurs que tous les milieux sociaux ne partagent pas. Les recherches sur ce sujet montrent que cette visée d'autonomie précoce, selon un modèle contractuel de l'éducation, encourageant expressivité et participation de l'enfant, se manifeste davantage dans les catégories les plus diplômées où elle représente un véritable idéal (Gombert, 2008). Les pratiques et stratégies éducatives socialement différenciées sont donc plus ou moins accordées à ce que les institutions et notamment l'école attendent implicitement de tous, sous la forme de dispositions et de ressources cognitives, langagières et sociales. Leur transposition dans l'univers de la classe montre que le critère de l'autonomie renouvelle les mécanismes cachés de la réussite *versus* échec scolaire sous la forme d'une capacité inégale de l'élève à s'autodiscipliner, à construire ses savoirs ou à se comporter en citoyen responsable (Lahire, 2005). Dans ce contexte, l'injonction à l'autonomie contribue à construire un problème individuel tout en éludant la responsabilité de l'institution qui l'utilise comme moyen de classement et de sélection des élèves. Ainsi, l'autonomie revêt généralement un sens individuel plus qu'elle ne construit et autorise des formes de coopération qui décentrent de la dualité maître-élève (Nordmann, 2007). Quelles sont,

dans ce cadre contraint, les règles du jeu et attitudes que les élèves devront adopter et afficher afin de se comporter de manière jugée autonome et conforme ? Comment l'autonomie attendue de l'élève, constituée en norme de jugement et d'évaluation, peut-elle constituer l'instrument d'un pouvoir de l'enseignant, bien que non explicité ni assumé comme tel ?

Une telle configuration n'est pas sans paradoxe en sollicitant l'autonomie d'élèves qui, en réalité, ont à se soumettre à la pression normative de l'institution scolaire en se conformant à ce qu'elle attend ou autorise. En d'autres termes, celle-ci ne reconnaît qu'un type d'autonomie politique qui pour l'essentiel n'a pas d'autre loi que celle forgée et inculquée par ses soins, à rebours d'une logique émancipatrice de renforcement de la puissance d'agir et de penser de chacun. On peut, en effet, s'interroger sur la place réellement laissée à l'élaboration individuelle ou collective des élèves, invités à inventer ou à s'affranchir des règles préexistantes, puisqu'ils se voient rappelés à la raison (et à l'ordre) par l'enseignant si besoin. D'ailleurs, les écarts à la norme sont sanctionnés, affectant les subjectivités comme les scolarités. Comme le montrent les enquêtes auprès des enseignants, l'attribution des difficultés porte sur des causes externes, notamment la famille et le milieu social. Ce dont les enfants ou élèves ne sont pas capables au regard des attentes d'autonomie ne questionne guère les présupposés de l'école, mais engage la responsabilité éducative de parents jugés « carents » ou « défaillants », à moins que les élèves ne souffrent de quelque trouble psychologique ou d'immaturité, dont la « médicalisation » croissante de l'échec constitue une illustration saisissante. Du point de vue de l'institution scolaire, la collaboration avec les parents apparaît dans ce cas d'autant plus nécessaire, quoique précisément difficile à établir. La mésentente ne porte pas seulement sur les règles de l'échange et la communication, mais sur la définition de ce qui fait problème et la légitimité accordée à celui qui le définit (Périer, 2012 ; Rancière, 1995). Le diagnostic d'un « manque » d'autonomie de l'élève risque alors de s'ajouter à un faisceau d'indices (plus ou moins nourris de préjugés) qui vise les qualités éducatives parentales. Les interventions sociales ou actions de parentalité sont des formes d'interpellation des familles, en matière d'investissement éducatif et scolaire. Ambivalentes, elles visent à la fois la relégitimation d'une fonction au nom des devoirs et obligations qui normativement incombent à tout parent mais elles relèvent indissociablement d'une forme de contrôle des familles, populaires principalement (Neyrand, 2011). Les normes de la socialisation scolaire, dont l'autonomie individuelle, s'invitent par ce biais dans la famille et leur fonction évolue d'une catégorie d'évaluation des élèves en une catégorie de jugement des compétences parentales.

3. Approche plurielle de l'autonomie et de l'émancipation

Face à la complexité et aux ambiguïtés des notions d'autonomie et d'émancipation, l'orientation scientifique adoptée dans ce numéro a consisté à privilégier une approche plurielle par les disciplines représentées (anthropologie, philosophie, sociologie, psychologie, science politique), les cadres théoriques et méthodologies mobilisés. L'enjeu n'est autre que d'éclairer et d'expliciter sous des angles complémentaires, un objet certes abondamment commenté et discuté, mais relativement peu étudié empiriquement. En effet, le succès de l'autonomie en tant que catégorie et valeur, comporte en son envers une difficulté à opérationnaliser et à unifier cette notion. Comment saisir l'autonomie en actes ou un processus d'autonomisation dont chacun peut concevoir qu'il se produit mais sans pouvoir le décrire précisément ? L'observation d'un tel apprentissage nécessite d'établir des critères d'objectivation et pose des questions de temporalité dans le recueil des données (A quel moment ? Selon quelles fréquences, étapes et durées ?). Souvent l'enquête s'épuise à l'épreuve du temps long de l'observation, très rarement engagé dans les recherches, ce qui ne fait qu'ajouter à l'intérêt – souhaitons-le – des contributions rassemblées dans ce volume. On peut schématiquement les ranger sous deux catégories.

Une première série (Delalande, Quentel, Go) regroupe les textes qui, partant des notions d'autonomie et d'émancipation, discutent le statut de l'enfant et sa différence. La contribution de Julie Delalande s'intéresse à la place faite à l'autonomie et aux formes qu'elle recouvre en distinguant des modèles éducatifs et univers culturels différents. Dans l'un de ces modèles, les attentes normatives pèsent sur les enfants qui doivent adopter un certain type de comportement.

Leur autonomie serait ainsi hétérodéterminée puisque soumise aux prescriptions et à l'autorisation des adultes. L'entrée au collège marque cette injonction à l'autonomie attendue et intégrée dans les rôles parentaux. Dans le second modèle, l'enfant dispose de marges d'initiatives et d'action qui font de lui un acteur qui se réalise et s'accomplit. La cour de récréation pourrait constituer un lieu exemplaire de cette configuration, où se construisent un espace et des sociabilités propres à l'enfance. En regard et parfois en contrepoint, le texte de Jean-Claude Quentel souligne l'inscription de l'enfant dans une relation dissymétrique qui empêche l'expression de son autonomie et l'attribution de responsabilité. L'enfant n'en possède pas moins une capacité à créer et il accède à la logique, à la technique et à l'éthique. Mais il s'insère toujours dans une relation de dépendance alors que, par différence, l'adolescent accède précisément à l'autonomie et à une identité singulière. Quel peut-être en matière d'éducation et d'apprentissages le point d'équilibre et d'enchâssement entre d'un côté, la « nécessaire » transmission à l'enfant et de l'autre, l'appropriation impliquant la prise de distance (autonomie) propre à l'adolescence ? En s'intéressant à l'émancipation en éducation, Nicolas Go discute précisément le sens donné à la notion de transmission en montrant, à la suite de Dewey, qu'elle peut être une expérience de la coopération et non la simple réception passive d'un discours. Une telle conception peut aider à installer une forme de démocratie dès lors que le processus d'autorisation qu'elle encourage en chaque élève lui confère un statut de (co)auteur dans ses apprentissages, indissociable d'une co-élaboration avec la classe tout entière. C'est donc dans cette mise en partage que chacun renforce sa puissance d'agir et que se joue la possibilité d'une émancipation dont il nous faut penser et inventer les « gestes » et mises en forme pratiques.

Une seconde série de textes (Périer, Bozec, Joigneaux, Durler, Hétier) porte le regard sur l'autonomie ou l'émancipation telle qu'elle se décline dans les pratiques et objectifs en classe, questionnant implicitement ce qui se forge ou pas dans la famille et entre pairs. Ma contribution (Pierre Périer) s'intéresse au rapport entre d'un côté, l'idéal et les enjeux de l'autonomie des élèves et, de l'autre, l'autorité des enseignants (ici, les professeurs débutants en collège). La reconfiguration des rapports pédagogiques encourage l'expression et la participation des élèves, y compris dans la construction des savoirs. La logique de transmission recule de même que les méthodes « disciplinaires » au profit de l'intéressement (motivation) et de l'autocontrôle attendus des élèves. Tout se passe comme si la montée des attentes d'autonomie individuelle s'effectuait en même temps que s'affaiblit la possibilité pour les enseignants d'exercer une autorité par leur statut ou les savoirs qui les légitiment. Ce qui prend l'apparence d'une « perte » pourrait masquer une nouvelle forme de domination en attribuant à l'élève et à la famille la responsabilité d'une autonomie comportementale et cognitive que l'enseignant a *in fine* le pouvoir d'évaluer. Domination pédagogique doublée d'une domination sociale qui prend la forme d'épreuves subjectives vécues par des élèves s'écartant des normes scolaires, élèves plus souvent issus des milieux populaires. Dans son texte, Géraldine Bozec aborde les enjeux de l'autonomie et des différentes formes de « gouvernement de soi », sous l'angle politique de l'accès des élèves à la citoyenneté. Enquêtant auprès d'enseignants de l'école élémentaire, elle montre les différences d'attitudes et ambivalences quant à la conception et formation d'un élève citoyen, selon un large spectre qui s'étend de l'idée d'obéissance aux règles et aux « chefs », à l'apprentissage d'une posture critique assimilée dans ce cas à l'autonomie politique. En dépit des prescriptions officielles, les visées de participation des élèves (débats, conseils…) ne se concrétisent que difficilement et partiellement en classe, renvoyant à chacun la responsabilité de se comporter selon les règles scolaires, c'est-à-dire de faire preuve d'une autonomie forgée hors l'école. De ce point de vue, le texte de Christophe Joigneaux prolonge ces analyses en portant la focale sur une norme d'autonomie non seulement politique mais cognitive, et sur les inégalités qui se construisent dès la prime enfance en circulant de la famille à l'école maternelle. Au-delà des prescriptions institutionnelles, l'enjeu consiste en effet à décrire les modalités d'apprentissages de l'autonomie en classe, les variations de mise en oeuvre au sein d'une même classe, et ses effets socialement différenciés selon les dispositions des élèves à la réflexivité requise dans les activités (anticiper, réfléchir, identifier, classer…). La déconstruction des « soubassements métacognitifs des apprentissages » et l'analyse des interactions en classe dévoilent les mécanismes de classement scolaire associant « autonomie » de l'élève et performance, basée en particulier sur des dispositions face à l'écrit ou des fiches d'exercices valorisant la concentration, l'organisation ou l'autocorrection. De façon complémentaire, Héloïse Durler s'attache à identifier les principes de socialisation sous-jacents aux dispositifs pédagogiques mis en oeuvre dans les classes de niveau élémentaire où elle a mené de longues observations. Ce

travail lui permet de caractériser quatre formes d'engagement attendues dans les apprentissages : intellectuel, instrumental, moral, expressif. Chaque engagement met l'accent sur certaines compétences (réflexivité, planification, auto-évaluation, responsabilisation…) selon une logique où l'autonomie ne vaut qu'à condition d'être ajustée au projet de l'institution scolaire qui l'encadre et la juge. En outre, les compétences à l'autonomie sont attendues plus que transmises en classe, renvoyant à la famille la responsabilité éducative de doter l'enfant des dispositions et des ressources nécessaires. Enfin, avec un propos qui sort de l'univers scolaire pour mieux y revenir, Renaud Hétier se penche sur les liens entre l'autonomie individuelle et un type de rapport à la culture ayant pris principalement la forme d'objets et notamment de supports numériques. L'avènement et la diffusion accélérée de ces biens de consommation ont modifié en profondeur, c'est-à-dire à un niveau anthropologique, et la culture et les hommes « qui se réfléchissent dans leurs pratiques ». Un tel déplacement n'est pas synonyme d'émancipation en raison d'une part, du poids de la normalisation par l'industrie culturelle et d'autre part, des effets d'inattention, de dispersion, d'accélération et de réification qui modifient le rapport à la culture et au monde. À rebours de cette logique, les savoirs scolaires et leur appropriation impliquent une transmission mais aussi un partage, donc un lien qui durablement soutient et fabrique du commun.

Pierre Périer

Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique
Université de Rennes 2

Bibliographie

ARENDT H. (1985), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
BOURDIEU P. (1997), *Méditations pascaliennes,* Paris, Liber.
DUBET F. (2002), *Le déclin de l'institution,* Paris, Seuil.
GAUCHET M. (2018), « Des savoirs privés de sens *», Conditions de l'éducation*, M.-C. Blais, M. Gauchet & D. Ottavi, Paris, Pluriel, p.63-92.
GAYET D. (2004), *Les pratiques éducatives des familles,* Paris, Presses Universitaires de France.
GOMBERT P. (2008), *L'école et ses stratèges*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
LAHIRE B. (2005), « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires »*, L'esprit sociologique,* Paris, La découverte, p.322-347.
LEVI-STRAUSS C. (2010), *L'identité*, Paris, Presses Universitaires de France.
NEYRAND G. (2011), *Soutenir et contrôler les parents,* Paris, Erès.
NORDMANN C. (2007), *La fabrique de l'impuissance,* Paris, Éditions Amsterdam.
PERIER P. (2008), « Autorité, égalité, citoyenneté à l'école : la désorientation normative des familles populaires et immigrées »*, La revue internationale de l'éducation familiale,* n°22, p.99-116.
PERIER P. (2009), « De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives »*, Éducation et société*, n°23, p.27-40.
PERIER P. (2012), « De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école »*, Éducation et didactique*, volume 6, n°7, p.85-95.
PROST A. (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. IV. Depuis 1930*, Paris, Perrin.
QUENTEL J.-C. (2004), « Penser la différence de l'enfant », *Le débat*, n°132, p.5-26.
RANCIERE J. (1995), *La mésentente,* Paris, Galilée.
RAYOU P. (1999), *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines,* Paris, Presses Universitaires de France.
RENAUT A. (2003), *La libération des enfants*, Paris, Gallimard.
SINGLY F. de (2004), *Enfants-adultes. Vers une égalité de statuts ?,* Paris, Le tour du sujet Universalis.

Des enfants acteurs de leur vie ?
Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie

Julie Delalande[1]

Résumé

L'enfant est-il un être à modeler ou bien l'éducation consiste-t-elle à lui offrir les conditions de son accomplissement personnel ? Les acteurs sociaux apportent des réponses différentes à ces questions en fonction des valeurs qui dirigent leurs comportements et qui proposent des manières multiples d'intégrer un enfant dans un groupe social. Dans le modèle communautaire, il est attendu que l'enfant mobilise son jeu d'acteur au service du groupe. Dans le modèle individualiste, l'enfant est valorisé s'il suit son propre chemin, en fonction de ses intérêts personnels. Ces grilles d'analyse nous aident à décoder l'attitude de parents au moment où leur enfant intègre le collège et gagne en autonomie, du fait d'un contexte scolaire et social qui change et sollicite une nouvelle maturité de sa part. Elles nous aident aussi à comprendre la place que les adultes, parents et enseignants donnent au groupe de pairs. Comment l'enfant est-il acteur de sa vie, entre les attentes des adultes et celles du groupe de pairs ? Alors que notre société prône une autonomie des individus à construire dès l'enfance pour correspondre à son idéal individualiste qui conçoit l'enfant comme personne, la co-présence de cette représentation avec le modèle de l'enfant du lignage et de l'enfant de la Nation complique le jeu des acteurs.

Évoquer l'autonomie d'un enfant peut suggérer à certains le fait qu'il sache faire seul ce qu'un adulte attend de lui, par exemple faire ses devoirs, ranger sa chambre ou prendre le bus pour rentrer de l'école. Pour d'autres, l'expression renverra au fait que cet enfant agit d'une manière qui dépasse les attendus et fait preuve d'une certaine créativité du fait d'une liberté qu'on lui laisse. Pourtant, dans les deux cas, les deux groupes s'accorderont sur le fait qu'être autonome, c'est au final pour un enfant devenir adulte, c'est-à-dire faire preuve de décision individuelle et gérer sa vie sans avoir besoin d'être assisté par un autre. Mais selon quel modèle éducatif ? N'y a-t-il qu'un chemin pour parvenir à ce but, à ce statut d'adulte accompli ?

Le mot autonomie désigne par son étymologie le fait de se soumettre soi-même à la loi, à la règle (*nomos* en grec), mais peut signifier le fait de se conformer par contrainte ou consentement aux règles sociales existantes (comme on le trouve chez Durkheim), ou bien le fait d'obéir à la règle que l'on s'est donnée à soi-même (Rousseau dans le *Contrat social*). Dans la première dimension de la définition ressort le fait que le comportement individuel est régulé par des valeurs et des normes portées collectivement. Chacun doit les intégrer pour répondre aux attentes sociales. Dans la seconde est pointée l'émergence de la personne, d'un Moi freudien, comme instance unificatrice et régulatrice de la personnalité. On parlera en sociologie de la construction de soi. D'une certaine façon, et sans penser l'analyse comme reflétant un processus historique, on peut se risquer à rattacher la première acceptation de l'autonomie à un modèle communautaire de société où le groupe prime sur l'individu. En anthropologie de l'enfance, ce modèle se donne à voir notamment dans celui de l'enfant du lignage qui a cours dans de nombreuses sociétés traditionnelles et qui dominait en France avant l'époque industrielle. L'enfant se réalise du fait de son inscription dans un lignage. Mais il est visible aussi dans le modèle de l'enfant de la Nation, qui se développe en Occident à partir du XVIIe siècle, et qui suppose un enfant contrôlé et même dressé, pour servir le projet de société. La seconde acceptation de la définition peut alors être associée au modèle de la société individualiste, qui a comme valeur première l'individu et qui vise avant tout son bonheur individuel, avant la

[1] Professeure des universités, Centre d'Etudes et de Recherche en Sciences de l'Education (CERSE), Université de Caen Basse-Normandie.

réalisation des objectifs du groupe. Ici, c'est l'enfant comme personne qui est valorisé, modèle qui se diffuse au cours du XX[e] siècle et qui domine dans l'Occident actuel. Ces modèles d'enfance sont présentés dans un ouvrage récemment dirigé par trois auteurs (Bonnet & *al*., 2012) sur lequel nous reviendrons.

Mais pour réfléchir à l'autonomie des enfants, nous souhaiterions articuler cette grille d'analyse à un autre outil conceptuel, celui d'enfant comme acteur. Anthropologue de formation et inscrivant nos recherches dans le champ de la socio-anthropologie de l'enfance, nous utilisons ce concept parce qu'il nous semble heuristique pour penser les tensions qui s'opèrent chez un individu pour gérer son appartenance à différents groupes et sa construction à l'intérieur de ceux-ci, alors qu'ils revendiquent des valeurs et des normes d'être en société qui peuvent être différentes. Ce concept, développé par la sociologie, ou d'*agency* chez les anglophones, valorise la « puissance d'agir » des enfants, parfois traduite par « agencéité ». Un enfant acteur, c'est d'abord un individu capable d'apporter sa part au jeu social en réagissant à ce qu'on lui propose et impose ; c'est aussi un individu susceptible d'être à l'initiative d'actes et de pensées. On comprend que la manière dont un enfant exerce son *agency* dépend bien sûr de l'autorisation à agir que lui accordent les adultes dont il dépend, qui est fonction d'un modèle éducatif, mais aussi de son âge et de sa maturité physique et psychique. En effet, un enfant est un être en devenir parce qu'en développement. Il est aussi un être qui, au présent, est socialement et juridiquement soumis aux adultes qui en ont la responsabilité. Son statut d'enfant, construit sur son état biologique, conditionne son rapport spécifique à l'autonomie.

Cette activité de l'acteur ne s'exerce pas qu'en présence de l'adulte, mais aussi entre pairs. Autrement dit, et on ne peut se contenter d'observer l'autonomie attendue par les adultes en fonction de leur modèle d'enfance et la manière dont les enfants réagissent aux attentes des adultes ; on doit également comprendre comment ils construisent leur autonomie dans d'autres cercles sociaux. Cet article ne fera qu'évoquer ces moments où les enfants se construisent entre eux car nos précédentes publications y ont largement contribué. Il s'attachera, pour cet aspect de la question, à analyser l'accueil que les adultes font à cette socialisation horizontale.

Dans nos recherches, nous avons approfondi ce qui se joue dans les relations sociales et culturelles entre enfants et plus récemment entre préadolescents. Ces recherches nous amènent à considérer l'autonomie comme un processus qui s'élabore non seulement par une socialisation verticale, au contact des adultes, mais également par la socialisation horizontale, au sein du groupe de pairs. Pour construire notre propos, nous nous appuierons par conséquent sur deux terrains complémentaires, parce qu'ils font apparaître ces deux dimensions et la manière dont les adultes les considèrent. Le premier présente l'expérience d'autonomie des enfants et adolescents telle qu'ils la vivent dans leurs relations aux adultes. Il se situe dans les familles et observe ce qui se joue entre des parents et leurs enfants au moment où les enfants quittent l'école primaire et entrent au collège, et où il est attendu d'eux une nouvelle autonomie, notamment face au travail scolaire. Nous présenterons des paroles d'enfants en classe de CM2 qui donnent à entendre différentes représentations par leurs parents de l'autonomie et derrière elles des projets éducatifs mais aussi des représentations de l'enfant distincts. La seconde série d'enquêtes se centre sur l'expérience enfantine de l'autonomie au sein des groupes de pairs. Elle considère cette expérience au sein d'établissements scolaires pour présenter comment les équipes pédagogiques accueillent la socialisation horizontale, entre élèves. Dans les propos des adultes, parents et enseignants, se donne à entendre la place donnée aux temps partagés entre pairs par les adultes qui en assurent la responsabilité, et la valeur formatrice et morale qu'ils y associent ou non.

1. Pourquoi l'enfant acteur en socio-anthropologie de l'enfance

Faire de l'enfance un objet d'étude à part entière suppose d'aborder les enfants non seulement à partir des institutions au sein desquelles ils évoluent et selon les adultes en charge de leur éducation, mais également à partir de leurs expériences de vie qui, de fait, se développent de manière transversale entre les lieux et les personnes. Depuis plusieurs dizaines d'années, se

dégage ainsi clairement en sociologie (Sirota, 2006) et en anthropologie (voir la revue en ligne *Anthropochildren*) une recherche qui pointe l'enfance et les enfants comme centre de son regard (Delalande, 2008). Elle s'appuie sur des travaux anglophones déjà en émergence dans les années 1980 (Corsaro, 2005 ; James & Prout, 2006). Les auteurs qui dans le champ de l'enfance reprennent le concept d'*agency* ou d'acteur, développé en sociologie, l'utilisent tant pour montrer comment il peut être utile pour décrire la façon dont les enfants incarnent de manière particulière leur puissance d'agir (Prout, 2005 ; Bergonnier-Dupuy, 2005), que pour pointer ses dangers ou la pression idéologique qu'il peut constituer dans le monde social comme dans celui de la recherche (Lancy, 2012 ; Garnier, 2000). Il nous semble donc pertinent que les chercheurs du champ puissent continuer à mettre le concept à l'épreuve des faits dans leurs enquêtes afin d'en tester la portée heuristique.

L'intérêt du concept est d'abord, par rapport à une psychologie du développement qui s'est emparée de l'enfant comme objet d'étude bien avant la sociologie et l'anthropologie, de mettre au jour la manière dont chaque enfant, dans un contexte historique, social et culturel particulier, agit autant qu'il est agi. Dans les années 1930, Marcel Mauss avait déjà eu des débats animés avec son collègue suisse Jean Piaget, lui reprochant d'« *avoir fait, non pas de la psychologie de l'enfant en général, mais de la psychologie de l'enfant le plus civilisé* » (Mauss, 1996/1937). Aujourd'hui, c'est quasiment la même critique qui est énoncée par l'américain David Lancy (2012) qui dénonce un concept de *child agency* qui correspond surtout à une conception de l'enfant portée par une petite bourgeoisie intellectuelle. Pour notre part, il nous semble que, si historiquement et sociologiquement la critique est pertinente, rien n'empêche les chercheurs de faire vivre le concept afin qu'il porte aussi la voix d'acteurs d'autres groupes sociaux et culturels. La suite de l'article tentera de le montrer.

▪ *L'injonction à l'autonomie, caractéristique des sociétés individualistes*

Avant d'entrer dans la présentation de nos données d'enquête, nous souhaiterions rappeler comment la question de l'autonomie des enfants se pose d'une manière bien particulière dans nos sociétés individualistes, même si, malgré une idéologie dominante, une diversité de situations s'y rencontre. En France, l'histoire de l'école (Prost, 1981) comme la sociologie de la famille (Singly de, 1991) montrent comment l'on est passé, entre 1970 et 1990, d'un mode de relation autoritaire entre adultes et enfants à un rapport compréhensif ouvrant au dialogue. La Convention internationale des droits de l'enfant et sa ratification par la France en 1989 témoignent d'une nouvelle prise en compte de l'intérêt de l'enfant. L'influence de la puériculture et la vulgarisation des travaux de psychologie et de psychanalyse ont permis une évolution des mentalités et des pratiques. De l'enfant « dressé » à « l'enfant-sujet », celui-ci devient une personne, un interlocuteur. Les théories scientifiques suivent l'évolution sociétale autant qu'elles y participent. La sociologie est aujourd'hui attentive au sujet parce que la société donne à celle-ci une place nouvelle et parce que le lien social s'affaiblit au profit d'une compétition sociale qui s'impose dès l'enfance. Les institutions affaiblies transfèrent une partie de leur mission socialisatrice aux individus forcés de devenir de plus en plus actifs (Dubet, 2002). Comme l'écrit François Dubet, la socialisation consiste moins à s'identifier à des rôles renvoyant à des valeurs qu'à se forger soi-même par une construction continue de relations et d'expériences (Dubet, 2009, p.103).

Dans ce contexte, un des axes de la sociologie de l'enfance pourrait être, comme le suggère Laurence Gavarini, « *de comprendre comment les enfants s'acquittent de l'injonction faite à tout individu à être soi dès le plus jeune âge et dans tous les domaines de leurs expériences, qu'elles soient scolaire, cognitive, culturelle, affective ou relatives à leurs loisirs* » (Gavarini, 2006, p.101). À travers la valorisation de l'autonomie de l'enfant érigée en modèle pédagogique à l'école (Morandi, 2008) s'expriment un système de valeurs et les aspirations d'une société qui construisent aussi la recherche. La vigilance du scientifique consiste à ne pas se laisser enfermer, dans la production et l'interprétation des données, par une représentation dominante portée par des concepts forts. Ainsi dans son article, David Lancy propose une illustration donnant à voir une enfant et sa mère sur un canapé, celle-ci tenant dans ses mains un livre intitulé « *Girls can* », avec la parole suivante de l'enfant : « *I don't want to be empowered, I want*

to be sassy » (2012, p.11, que l'on peut traduire par : « *Je ne veux pas avoir plus de pouvoir, je veux être insolente* »). La manifestation de l'autonomie se pose bien entre le projet de l'adulte et la manière dont l'enfant s'en saisit.

2. Surveiller ou faire confiance, deux attitudes parentales à décoder

Une première série de données d'enquête va nous permettre de réfléchir à la diversité des réactions des parents face aux nouvelles demandes de l'école. En effet, au moment où leur enfant s'apprête à quitter l'école primaire, l'école prévient les familles qu'elle attendra du collégien une plus grande autonomie dans son travail scolaire. À travers le discours des enfants alors qu'ils sont encore en classe de CM2, transparaissent des modèles éducatifs disparates, et en arrière-plan des représentations de l'enfance distinctes.

Les données présentées sont issues d'une recherche commencée en 2005 qui porte sur le passage de l'école primaire au collège, du point de vue de l'expérience des enfants, en partant d'abord d'une interrogation sur ce qui change dans leurs rapports entre pairs, dans leur culture d'âge. La recherche a débuté par une enquête ethnographique, menée par observations et entretiens auprès d'enfants de deux écoles et deux collèges publics, l'un en milieu rural et l'autre en périurbain. Douze enfants ont été suivis sur leurs années de CM2 et de sixième. Des entretiens avec leurs parents ont été faits aux deux étapes, ainsi qu'un entretien avec les chefs d'établissement d'une des écoles et d'un des collèges. Au sein d'un des deux collèges, nous avons mis en place un atelier d'apprentis reporters avec neuf élèves de sixième qui ont réalisé des interviews de leurs pairs sur leurs impressions et expériences lors de leurs premiers mois au collège. Ils ont réalisé un petit journal distribué à tous les élèves de sixième et aux élèves de CM2 prochainement dans ce collège. Enfin, les élèves d'une classe de sixième ont réalisé une rédaction sur leur rentrée (Delalande, 2010, 2014). La recherche a été ensuite prolongée en 2011 et 2012 par une enquête pluridisciplinaire qualitative et quantitative au sein de l'équipe *Enfances, Jeunesses et Cultures* du CERSE (Centre d'Études et de Recherche en Sciences de l'Éducation). Elle a permis de croiser cette analyse anthropologique avec une analyse en sciences de l'éducation et en psychologie sociale. Elle a fait l'objet de communications et de publications (Delalande, Dupont & Filisetti, 2010). Sont ici présentées les données de l'enquête recueillies par un questionnaire qualitatif lors de cette seconde étape (213 questionnaires d'élèves de CM2 retournés, dont 113 de garçons et 100 de filles), analysées grâce à l'ensemble des données recueillies d'autre part.

▪ *« On va se disputer pour les devoirs car on en aura plus » : l'enfant modelé*

Un premier ensemble de réponses fait entendre des enfants qui se préparent, alors qu'ils sont encore en CM2 (nous sommes au mois de juin), à des relations plus tendues avec leurs parents du fait d'un travail à la maison imaginé plus important et d'un niveau scolaire qui doit se maintenir. À la question « *qu'est-ce qui va changer avec tes parents »* en entrant au collège l'an prochain, une partie des enfants, filles et garçons, répond : « *Ils vont beaucoup me disputer pour les devoirs ».* « *Ils vont être plus durs sur les notes, les punitions, c'est-à-dire les colles, puni de télé, puni de console, puni de copains. Ils me récompenseront si j'ai de bonnes notes* ». « *Quand je vais travailler pas très bien j'aurai de plus grosses punitions* ». « *On va se disputer pour les devoirs car on en aura plus ».* « *Mes parents vont être plus derrière moi pour les devoirs* ». « *Ils vont me surveiller plus* ».

On peut comprendre, grâce aux données recueillies d'autre part dans l'enquête, que s'exerce la pression de l'école sur les enfants par l'intermédiaire de parents qui imaginent un travail plus difficile au collège et se donnent pour rôle de contrôler davantage leur enfant et de le sanctionner s'il ne répond pas aux attentes scolaires. Ici, l'autonomie est plutôt pensée par les parents comme ce qui doit résulter de cette première phase d'adaptation à l'entrée au collège : pour être autonome face à son travail à la maison, il faut d'abord que l'enfant soit accompagné, voire

dirigé, contraint, menacé et puni si nécessaire, pour prendre de nouvelles habitudes et travailler plus. L'adulte est pensé comme devant intervenir sur l'enfant pour qu'il change parce que le changement ne se fera pas tout seul. L'adulte doit poursuivre son modelage de l'enfant, commencé dès sa naissance, selon un modèle éducatif qui conçoit que c'est l'action de l'adulte sur l'enfant qui le fait grandir et non un processus « naturel » chez l'enfant.

Interpréter l'action des parents sur leur progéniture comme un modelage est caractéristique des analyses anthropologiques portant sur les pratiques de maternage puis d'éducation dans les sociétés traditionnelles. Par exemple, ce modelage s'exprime par l'emmaillotement des bébés, une pratique qui existait aussi dans la France traditionnelle (Morel, 1997, p.75-77) et qui revient à la mode avec de nouvelles motivations, ou de manière plus flagrante par la mise en bonne forme du crâne du nouveau-né. Dans le cas de notre enquête, c'est le processus éducatif lui-même qui peut être conçu comme un modelage. Ainsi, l'africaniste Suzanne Lallemand explique que les Mossi du Burkina Faso voient le bébé « *comme un être qu'il importe de modeler, de diriger ; comme un individu qui déploiera ses qualités si l'on sait l'exiger* » (Lallemand, 1981, p.69), alors que les Kotokoli du Togo perçoivent le jeune enfant comme un être à la personnalité difficilement modifiable. Le rôle éducatif parental se limite alors à « *proposer des innovations, à transiger avec la volonté enfantine, mais non à façonner ce qui le serait déjà* » (*ibid*.). Alors que les données que nous avons présentées évoquent l'attitude des Mossi, celles qui suivent s'apparentent au cas des Kotokoli.

- ***« Ils me considéreront que je suis grande, je ferai face à la vie » : s'accomplir***

Dans ce deuxième type de représentation, l'enfant possède en lui ce qu'il faut pour se développer, et le modèle pédagogique consiste alors à créer les conditions nécessaires pour qu'il apprenne. Mais surtout, alors que c'est la dimension scolaire qui ressort dans les premiers propos, ici c'est la construction de la personnalité qui est énoncée : « *Mes parents ne me traiteront plus comme un petit ». « Ils ne vont plus me parler comme un bébé ». « Je pense qu'ils me parleront comme une grande personne. Ils ne me traiteront plus comme un jeune enfant. Ce ne sera plus pareil : plus de respect. Plus de choses à gérer avec eux ». « Ce qui va changer c'est qu'ils auront plus confiance en moi ». « Ils vont voir que je suis un grand maintenant. Avant j'étais un bébé ». « Je serai plus responsable et plus sérieux ». « Ce qui va changer : la vision qu'ils ont sur moi-même ». « Un peu à cause de la crise d'adolescence, je vais changer un peu ». « On va leur faire moins de câlins ». « Je répondrai un peu plus et j'aimerais un peu plus d'intimité ». « Ils me considéreront que je suis grande, je ferai face a la vie ». « Ils vont être très contents que je passe en sixième. Ils ne vont plus dire "mon bébé". Ils vont me voir grandir ». « Ils vont me faire confiance ». « Ils me laisseront un peu plus me débrouiller ». « Ils vont moins m'aider, je vais devoir être autonome ». « Ils me feront plus confiance, je ferai plus de devoirs toute seule* ».

Ces filles et garçons témoignent de parents qui, à l'égard de leur enfant, prendront acte de son changement de caractère, adapteront leur conduite du fait qu'il aura grandi et lui demanderont plus d'autonomie sur les devoirs. L'accent est mis sur le fait que l'entrée au collège est une étape importante du grandir, elle suppose un changement de groupe d'âge et une maturité nouvelle. De ce fait, les parents projettent de donner à leur enfant une autonomie nouvelle et de faire évoluer leur relation vers davantage d'égalité, résultat d'une altérité qui se réduit un peu et qui indique le cheminement de l'enfant vers un accomplissement de soi comme futur adulte. L'enfant semble suivre son processus naturel du grandir et les parents, à l'écoute des changements qui s'opèrent en lui, le guident vers l'étape de l'adulte indépendant. La confiance accordée vient du fait que l'enfant, devenu plus mature, peut se prendre en charge davantage. Il gagne en autonomie parce qu'il grandit.

3. Retour sur les modèles éducatifs : entre individualisme et valeurs communautaires

Si l'on en croit Doris Bülher-Niederberger (2010) qui présente la sociologie de l'enfance dans dix pays et compare la manière dont elle s'y développe, les sociologues français montrent une fascination particulière pour les questions d'altérité de l'enfant face à l'adulte. Elle attribue cette fascination au fait que la société française est très individualisée et relève peut-être selon elle d'une nouvelle glorification des enfants. Nos propres préoccupations semblent tout à fait caractéristiques de ce modèle scientifique français et la sociologie de l'acteur apparaît comme l'émanation d'une société individualiste qui valorise l'autonomie de l'acteur et sa responsabilisation individuelle. Pour autant, on peut se saisir de ce concept pour voir s'il permet de comprendre le comportement d'individus qui ne revendiquent pas aussi fortement un tel modèle individualiste.

Dans nos données, les parents du premier groupe semblent moins valoriser leur enfant comme acteur que ceux du second groupe. Comment l'expliquer et devrait-on en conclure que leur modèle éducatif est moins individualisant ? Deux éléments peuvent être apportés pour travailler ces questions. D'une part, on peut chercher à mieux identifier selon quelle représentation de l'enfance ces parents éduquent leur enfant, d'autre part on peut chercher à rendre opérationnel le concept d'enfant acteur pour analyser le comportement de leurs enfants et l'attente de leurs parents à leur égard. Dans l'ouvrage précité portant sur des sociétés de différentes régions du monde et à différentes époques (Bonnet & *al.*, 2012), les chercheurs ont distingué quatre modèles d'enfance : l'enfant du lignage, maillon de la communauté qui se perpétue à travers lui ; l'enfant de la chrétienté porté par l'Église jusqu'au XXe siècle ; l'enfant de la Nation qui émerge au XVIIe siècle et représente un projet de société, et enfin l'enfant comme personne, fondé sur le primat du psychologique, caractéristique de la société individualiste. À la lecture de ces modèles et si l'on suit l'analyse de David Lancy (2012), on pourrait penser que l'enfant acteur se situe dans le dernier modèle et que le concept est opératoire pour l'analyse de celui-ci. Pourtant, certains chercheurs développent une utilisation de la théorie de l’acteur qui nous amène sur une autre piste. Pierre Périer (2010), en s'intéressant aux rapports des familles des milieux populaires avec l'école, situe pour sa part son utilisation du concept en relation avec la sociologie configurationnelle de Norbert Elias, c'est-à-dire en pensant d'abord le monde social comme un tissu de relations (Elias, 1997). Dans son analyse, l'engagement des individus ne s'effectue pas en toute liberté mais à l'intérieur de rapports de force statutaires, identitaires et symboliques. Dans une perspective anthropologique, Bernadette Tillard (2014) développe elle aussi des recherches auprès de familles des milieux populaires et s'interroge notamment sur les particularités de l'éducation des enfants dans des logements précaires de familles à faibles revenus. Elle y regarde comment s'exerce la parentalité au sens anthropologique, c'est-à-dire les attributions des membres de la parenté dans l'éducation des enfants jusqu'à leur entrée dans l'âge adulte. Contrairement au regard psychologique sur la parentalité qui centre son analyse sur les compétences parentales, l'anthropologie regarde comment l'éducation d'un enfant crée des liens entre les membres d'une communauté. Elle pointe également le fait qu'il revient à l'enfant, en retour de l'éducation reçue, d'assumer différentes tâches. Dans les familles où elle enquête, Bernadette Tillard constate que les enfants les plus âgés y sont acteurs de l'éducation de leurs frères et sœurs et contribuent, à leur mesure, aux charges de leur famille.

Éclairé par ces analyses, on peut enrichir notre compréhension des parents de notre enquête qui veulent contrôler leur enfant et le modeler, plus que de le regarder s'accomplir. Il se peut que ces parents aient pour ambition, en exerçant une pression sur leur enfant par l'intermédiaire de leurs résultats scolaires, de leur apprendre que leur reconnaissance passe par le fait qu'ils honorent leur famille en rapportant de bonnes notes. L'enfant gagne sa place au sein de la communauté familiale et non indépendamment d'elle, pour lui-même. En ce sens, leur modèle d'enfance porterait l'héritage de l'enfant du lignage, alors que les parents du second groupe s'en détacheraient davantage. Leur attachement aux résultats scolaires ne résulterait donc pas seulement d'une pression que l'école exerce sur eux, mais également de leur propre désir de

voir s'accomplir leur enfant au sein d'un projet familial. Dans son article déjà évoqué, l'américain David Lancy fait référence à l'étude de Uttal (2010) sur les immigrants latino-américains dans le Wisconsin : les parents rejettent les valeurs américaines imposées dans le cadre d'un programme de bonnes pratiques parentales parce qu'elles aboutissent à construire un enfant individualiste et égocentrique, alors qu'ils valorisent dans leur culture une philosophie de la relation dans laquelle l'enfant est d'abord un membre d'une famille et d'une communauté. Cet exemple est utilisé par Lancy pour montrer l'hégémonie du modèle de l'enfant sujet. Mais on peut y voir aussi comment être acteur, selon les normes sociales et culturelles de ces immigrants, c'est exercer son agencéité par des pratiques qui unifient les membres du groupe, et qui répondent ainsi aux valeurs en place. Ainsi, il nous semble que toute société porte un modèle d'individualité qu'il s'agit de définir et qui suppose un mode d'être et de se comporter, intimement accordé à une grammaire sociale – ou à une « syntaxe des relations » – dont les règles se recréent quotidiennement dans la vie collective (Lenclud, 2003, p.14). Rechercher ce qui fonde ce modèle, c'est en particulier regarder ce qui, dans une société donnée, permet à une personne d'acquérir du prestige, en fonction des valeurs premières du groupe.

Deux réactions à la perception de la puissance d'agir de l'enfant

Comment dans ce contexte d'analyse envisager la manière dont les parents perçoivent la puissance d'agir de leur enfant et réagissent à celle-ci ? Nous dirions que l'enfant est vu comme acteur dans les deux modèles, mais que dans le premier cas sa puissance d'agir est présentée comme un objet de tensions, de conflits. Elle est à dompter et c'est pourquoi l'enfant doit être modelé. L'enfant est vu comme acteur à l'intérieur d'un groupe communautaire qui le soutient et attend de lui qu'il manifeste son appartenance au groupe, et qui le conçoit comme redevable au groupe qui l'a modelé, qui l'a construit : *« Ils vont être plus durs sur les notes (…) Ils me récompenseront si j'ai de bonnes notes »*. Dans le modèle individualiste, la puissance d'agir de l'enfant est pensée comme créatrice et bénéfique à sa construction personnelle. L'enfant acteur est un idéal dans lequel l'individu n'est pas redevable à ses parents puisqu'il est perçu comme s'étant construit par lui-même : *« Ils auront plus confiance en moi », « ils vont me voir grandir »*.
Si deux réactions parentales sont présentées par les enfants de CM2, elles ne correspondent pas dans nos données à deux groupes de parents facilement identifiables, car nous ne disposons pas pour chaque cas d'éléments complémentaires sur la famille de l'enfant. Si bien que ces paroles d'enfants nous aiguillent sur des modèles en présence dans les familles, mais qui peuvent cohabiter dans une même famille d'un parent à l'autre, voire même au sein d'un même parent qui se référerait tantôt à un modèle tantôt à l'autre dans son attitude d'éducateur.
Si d'autres travaux de chercheurs font apparaître des milieux populaires plus enclins à adopter un modèle communautariste et des milieux plus favorisés adhérant davantage au modèle individualiste, l'objectif de notre analyse n'est pas de ranger les familles dans une case ou dans l'autre, mais d'identifier des systèmes de référence en présence. Notre culture hérite de modèles issus des générations précédentes qui entrent en confrontation avec des modèles actuels, présents sur un territoire et qui eux-mêmes peuvent avoir été importés. C'est la co-présence de modèles à l'échelle d'un pays mais aussi d'une famille ou d'une même personne qui engendre l'évolution culturelle.

Du côté de l'enfant, comment le chercheur peut-il analyser les effets d'un modèle ou de l'autre ? L'enfant est-il plus acteur dans l'un des deux ? Il nous semble que, quel que soit le modèle dominant, enfant à modeler ou prié de s'accomplir, le cadre imposé par les adultes est toujours contraignant et impose un modèle dans la manière d'être soi. En ce sens, être acteur consiste toujours à faire à partir de ce cadre et à réagir à celui-ci, parfois pour le dépasser et pour en valoriser un autre, parfois pour y trouver sa place. Dans tous les cas, le travail du chercheur consiste toujours à regarder ce qu'un enfant fait à partir de ce qu'on lui impose ou propose, à analyser son jeu d'acteur. Mais si un enfant se conforme aux attentes parentales, il n'est pas pour autant inactif car peut-être cette position l'oblige-t-elle à gérer des tensions avec un autre de ses groupes d'appartenance, dans ses interactions avec les enseignants ou avec ses pairs. C'est l'attitude des adultes face à l'action des groupes de pairs sur un enfant que nous aimerions présenter maintenant.

4. Quelle autonomie pour le groupe de pairs ?

L'autonomie des enfants telle qu'elle est pensée par les parents se gère d'abord dans un face à face dans les situations d'interactions entre parents et enfants. Lors de ces moments, les parents énoncent ou font ressentir à leur enfant ce qu'ils attendent de lui et lui transmettent une certaine manière de se construire une individualité dans ce modèle de relation au groupe familial. Mais les parents savent bien que leur enfant leur échappe dès qu'ils le confient à d'autres et ceci dès l'âge préscolaire, même s'ils cherchent à continuer de maîtriser l'éducation qu'ils lui donnent en tentant de le confier à des adultes, assistantes maternelles et animateurs d'activités extrascolaires par exemple, qui partagent leurs normes éducatives. De la même manière, certains peuvent choisir leur lieu d'habitation et leur école en étant attentifs à la proximité culturelle existant entre eux et la population qui s'y trouve, ainsi qu'avec l'équipe pédagogique de l'établissement scolaire. Dans cette attention continue à préserver leur enfant d'influences qu'ils identifient comme néfastes, certains moments leur apparaissent comme spécialement critiques. C'est le cas de l'entrée au collège, parce qu'elle suppose un nouveau pas dans l'autonomie que prendra leur enfant, quelle que soit leur résistance à celle-ci. Cette avancée découle de l'organisation nouvelle qui résulte de ce changement, mais aussi de l'immersion de leur enfant dans un univers de collégiens adolescents, l'un et l'autre stimulant un bouleversement dans sa construction de soi qui s'opère en lui-même à l'approche de la puberté. À ce moment charnière de la vie individuelle de leur enfant, les propos des parents se séparent à nouveau en deux groupes, ceux qui présentent cette prise d'autonomie comme un bienfait et ceux qui la redoutent, suggérant la présence des deux modèles d'enfance mis au jour : l'enfant comme personne et l'enfant du lignage. Mais dans tous les cas il est ressenti une place nouvelle prise par l'entre-enfants.

« *Tu ne pourras plus entre guillemets la protéger* »

À la question de notre enquête sur le passage au collège, portant sur ce qui changera avec leurs parents du fait de l'entrée au collège, des enfants de CM2 répondent : *« L'organisation, je pense que je vais être un peu perturbé ». « On ne sera plus accompagné au collège et on ne sera plus enfermé dans la maison le midi ». « Je ne pourrai plus les voir le mercredi ». « On passera moins de temps ensemble ». « Ils vont plus me laisser toute seule, me faire confiance ». « J'aurai ma clé et je ne mangerai plus avec maman ». « Il va y avoir beaucoup plus de leçons donc je pourrais moins faire des choses avec mes parents ». « Ils ne vont pas venir me chercher au collège ». « Je vais moins rentrer avec mon petit frère ». « Que ma mère ne viendra plus me chercher, je prendrai le bus ». « Je vais manger à la cantine ».*

Ces propos rejoignent ceux recueillis lors de l'enquête ethnographique et en particulier lors des entretiens avec les parents qui exposent souvent ces changements d'organisation. Certains les présentent comme un bienfait qui permettra à leur enfant de grandir ; ils font confiance à leur enfant qu'ils perçoivent comme *« assez sociable »* pour affronter le changement avec sérénité. D'autres vivent ces changements d'organisation comme une obligation qu'ils subissent parce qu'elle leur enlève le contrôle qu'ils pouvaient effectuer sur leur enfant. On retrouve ce phénomène dans les propos de ces deux enfants : « *Ils vont me surveiller plus ». « Ils vont être plus méfiants et plus sévères »*. Dans les propos de deux mères (rencontrées lors de la première phase de l'enquête) à propos de leur fille respective transparaissent autant la volonté de contrôle que l'inquiétude de ne plus pouvoir protéger aussi bien son enfant : *« on gérait tout et là on ne va plus gérer. Mais bon, il faudra bien qu'ils arrivent à se débrouiller. On est content qu'elle aille en sixième, mais bon, t'en as une qui part quoi »*. Et l'autre mère, interrogée lors du même entretien, de renchérir : « *un truc qui t'échappe quoi ; c'est là que tu ne pourras plus entre guillemets la protéger* ». Lors d'un autre entretien, un père et une mère me disent à propos de leur fils : « *on se dit qu'on va perdre un peu notre bébé* ». Ils expriment aussi la « *peur de l'influence des autres ; ne serait-ce que la cigarette, le racket, la drogue ».* Entrer au collège, c'est donc accéder à l'univers des adolescents présents dans l'établissement et changer progressivement de culture de pairs en s'identifiant au monde des préadolescents (Delalande, 2014).

Du côté des changements à la maison, c'est parfois, comme le signalent les enfants de CM2 dans le questionnaire qualitatif, avoir le droit de sortir davantage avec ses camarades, ou encore avoir plus d'argent de poche. Certains signalent le fait qu'ils auront un téléphone portable : « *Peut-être que j'aurai plus d'argent de poche et qu'ils me laisseront plus jouer avec ma copine après l'école* ». « *Je vais pouvoir sortir avec mes copines et je vais être un peu plus responsable* ». « *Ils vont me donner plus d'argent de poche, je vais prendre le bus, ils vont être plus sévères* ». « *J'aurai un portable, ils me considéreront plus comme un grand* ».

Ces organisations nouvelles ainsi que ces nouveautés matérielles donnent aux enfants plus d'autonomie dans la gestion de leurs relations horizontales. Elles les amènent à faire évoluer leur manière de se construire un univers à soi par des relations et des dépenses. Les enfants, devenus préadolescents, se saisissent des outils et des autorisations nouvelles accordées pour développer leur univers, leur culture d'âge, au sein de leurs groupes de pairs. L'arrivée du téléphone portable est souvent pensée par les parents comme un moyen d'être en contact avec leur enfant quand il n'est pas avec eux et donc de lui accorder une autonomie sous contrôle. Mais elle est aussi une nouvelle manière pour l'enfant d'être en contact avec ses pairs, en particulier ses camarades du collège, par les SMS en priorité. Si c'est un smartphone qui lui donne accès à Internet, il l'amène à découvrir une offre « de divertissement » (une chanson sur Youtube, un jeu, un gag) à partir de laquelle il se construit son univers culturel et le partage avec ses pairs en leur faisant part de ses trouvailles. Les chercheurs qui travaillent sur la culture du numérique et son impact sur l'extension du domaine de l'autonomie montrent comment les découvertes personnelles et les échanges avec les pairs connaissent, avec les nouveaux médias, ce que nous appelons de nouveaux terrains vagues (Octobre, 2004 ; Baron & Bruillard, 2008). Anne Barrère décrit très bien comment les technologies de l'information et de la communication ont élargi l'autonomie des adolescents (Barrère, 2011). Dans notre enquête, on imagine que, si les enfants sont plus souvent seuls à la maison et passent moins de temps avec leurs parents, alors ce temps seul peut être celui où ils rejoindront leurs amis par le réseau téléphonique ou par Internet. On peut mettre en relation ces changements avec ceux que signalent nos jeunes enquêtés du côté de leur caractère, demandant plus d'intimité, et s'opposant davantage à leurs parents (« *un peu à cause de la crise d'adolescence, je vais changer un peu* ». « *On va leur faire moins de câlins* ». « *Je répondrai un peu plus et j'aimerais un peu plus d'intimité* »). Entre nouvelle culture de pairs et évolution de la personnalité, c'est l'entrée dans l'adolescence qui est pointée, déjà en germe dans une préadolescence qui se précise.

▪ *Regards d'enseignants sur l'entre-enfants*

Nos travaux sur les relations entre enfants dans les cours de récréation, de la maternelle au collège, nous ont amenée à observer l'attitude des enseignants à l'égard des interactions entre élèves. De manière générale, nos recherches donnent à voir comment ces relations participent à les construire en tant qu'individus pris dans les enjeux qui s'y déroulent (Delalande, 2001, 2003). Chaque enfant y est acteur d'une manière différente d'avec les adultes parce qu'il est alors dans une égalité de statut. Si les adultes, parents et enseignants en premier lieu, savent l'importance de ces relations horizontales pour le bon équilibre des enfants, pour autant leurs représentations de ce qui s'y joue sont hétérogènes et ont des conséquences sur le degré d'autonomie qu'ils concèdent à ces échanges. Les modèles d'enfance qui se devinent dans les propos des enseignants sont-ils ceux déjà présentés ?

Nos enquêtes présentent une diversité de situations et d'attitudes des équipes pédagogiques vis-à-vis de la cour et des relations entre enfants. Cependant, les enseignants de l'école primaire tiennent couramment un discours du type de cette enseignante en CE1 : « *l'école, on peut considérer que c'est une mini-société où ils apprennent déjà à vivre dans un petit milieu avec toutes les relations qu'ils peuvent avoir entre eux, les conflits, l'entente, les premières amitiés, donc c'est une petite microsociété et à partir de là, ça va leur apprendre à vivre plus tard dans le monde extérieur* ». D'une école à l'autre, l'attitude des enseignants envers l'entre-enfants varie pourtant de la confiance, avec un souhait de responsabiliser les élèves, à la méfiance avec une

volonté de contrôle. Selon leurs propres valeurs et leur modèle éducatif, selon également les habitudes de l'équipe pédagogique et ce qui est discuté et géré collectivement, la récréation est ou non une opportunité offerte aux enfants pour apprendre, selon le terme des enseignants, à « *se débrouiller* » entre eux et à trouver des adultes ressources pour les aider à résoudre certains conflits.

La dimension communautaire est toujours mise au premier plan puisque l'école est un lieu de vie collective et suppose l'apprentissage du vivre ensemble, mais soit cet apprentissage est pensé comme devant se faire en présence d'un adulte qui contrôle et régule les échanges entre enfants, soit le groupe de pairs est lui-même envisagé comme structurant et instructif pour l'individu, capable de se prendre en charge dans une autonomie relative. On retrouve donc le premier modèle éducatif où l'adulte se pense comme devant modeler l'enfant, et le second où une part de liberté plus grande est accordée aux enfants du fait d'une croyance en leur capacité à se construire par eux-mêmes et à se constituer en groupe social. Mais dans les deux cas, on peut penser que le modèle communautaire qui influence les acteurs n'est pas celui de la société traditionnelle lignagière mais celui d'une société d'État et d'une institution scolaire qui a porté le projet d'éduquer les enfants pour servir le pays. Autrement dit, le modèle de l'enfant de la Nation continue d'être au premier plan d'un système scolaire, et sa mise en concurrence avec l'enfant comme personne, si elle se donne à voir dans les stratégies parentales pour faire réussir leur enfant, ne produit pas encore un cadre d'action claire pour les enseignants. En effet, alors que notre société individualiste porte en idéal le modèle de l'enfant comme personne et que l'école elle-même valorise l'autonomie de l'élève comme sujet, les deux modèles d'enfance restent en référence et leur confrontation pose problème dans les faits.

Dans notre enquête, apparaît chez les enseignants la difficulté à voir dans le groupe de pairs un groupe ressource pour l'individu, et ce d'autant plus au collège qu'à l'école primaire. De fait, entre école primaire et collège, une rupture s'opère car les enseignants du secondaire ne suivent plus les élèves sur la journée et délèguent à d'autres les temps de surveillance des récréations. Le lien est donc moins étroit qu'à l'école primaire entre maître et élèves. L'attention à l'égard du groupe de pairs change également du fait que l'apprentissage du vivre ensemble, au programme dans les premières années de la scolarité, n'est plus perçu comme relevant de la responsabilité des enseignants. La situation est plus souvent présentée comme conflictuelle au collège, sans doute parce que les adolescents sont moins dociles que les enfants, mais aussi parce que les adultes sont moins prêts à faire une place à une culture adolescente mal acceptée qu'à une culture enfantine fondée sur le jeu, lui-même valorisé dans la pédagogie de l'école primaire. La difficulté à règlementer les tenues vestimentaires au collège en est un bon exemple (Dupont, 2012). Ce qui remplace le jeu n'est souvent pas perçu et la violence est souvent davantage ressentie : *« pourquoi ils ne joueront plus au collège ? C'est parce que la référence là-bas c'est le non-jeu donc c'est plutôt, ils l'ont observé, c'est les bagarres »* (un directeur d'école élémentaire).

Une analyse distanciée fait finalement apparaître un décalage entre des enseignants qui au collège ne savent pas quelle place donner à l'entre-enfants, et une institution qui ambitionne de former à l'école les élèves à l'exercice de leur citoyenneté. Celle-ci suppose en effet d'une part leur reconnaissance comme groupe social et d'autre part leur éducation à l'autonomie. Or d'autres recherches montrent plutôt un espace scolaire à l'intérieur duquel les enseignants ont des droits et les élèves des devoirs (Merle, 2012), autrement dit où dépendance et contraintes dominent. Quand on étudie la lutte des enfants pour participer au monde social, la relation entre la structure sociale et la *children's agency* (la puissance d'agir des enfants) devient visible. À ce titre, l'étude de Pierre Merle sur le droit des élèves à l'école montre la confrontation entre deux groupes sociaux mis dans une relation asymétrique considérable et donne l'ampleur du sentiment d'humiliation et d'injustice qui habitent les élèves. On peut se demander, avec le sociologue, si l'absence de démocratie scolaire ne met pas en péril, à terme, l'adhésion de ces futurs adultes aux principes et valeurs qui fondent le régime démocratique. Dans ce contexte, leur donner de l'autonomie devient en effet dangereux, s'ils l'utilisent pour manifester leur mécontentement.

Des pédagogies alternatives qui s'appuient sur la communauté enfantine et partent de l'enfant comme personne ont pourtant été développées depuis les années 1920, par exemple par Célestin Freinet, donnant à chaque élève le statut de « sujet social », membre d'une « communauté » cogérée par les enfants et les adultes (Peyronie, 2013). Des instituteurs et pédagogues comme Roger Cousinet ont expérimenté dans les années qui suivirent une pédagogie fondée sur la coopération déjà présente dans les interactions entre enfants. Mais il expliquait lui-même l'échec partiel de ces expériences par le fait que la France héritait d'une relation entre enfants et adultes basée sur la passivité et la soumission, incompatible avec l'idée d'autonomie de la pédagogie nouvelle (Ottavi, 2009). Si ce type de relation est aujourd'hui derrière nous, plusieurs raisons peuvent être cherchées pour expliquer qu'on ne mette pas en place cette école démocratique. Le rôle mal défini accordé au groupe d'élèves en est une.

Une culture sous contrôle

Dans les sociétés traditionnelles, y compris la France jusqu'au début du XXe siècle, un rôle particulier est donné au groupe d'âge dans la formation des individus. Ils disposent de temps et d'espaces sans la présence d'adultes, comme le donne à voir le roman de Louis Pergaud (1912), *La guerre des boutons*, porté plusieurs fois au cinéma. Depuis, dans les pays occidentaux, la vie des enfants a été organisée autour de l'école et les sociétés ont institutionnalisé l'entre-enfants, se donnant ainsi les moyens de contrôler les échanges horizontaux. À ce titre, les espaces virtuels récemment investis par les enfants et adolescents constituent bien une nouvelle échappée de la jeune génération. Mais les temps hors école gérés par les adultes sont davantage pensés dans leur relation à l'école, comme en témoignent les termes mêmes de périscolaire et extrascolaire, alors que les enfants et adolescents sont demandeurs, quand on leur laisse la parole (Arleo & Delalande, 2010), de temps « vides », gérés par eux dans une autonomie relative, qui échappent à la contrainte, et d'espaces pour jouer librement. Ces temps et espaces sont la condition nécessaire pour faire vivre leur entre-soi, leur culture de pairs dont l'existence dépend des territoires qui leur sont « prêtés » pour qu'ils l'y inscrivent. Cette culture est un ensemble de connaissances et de comportements sur lequel ils s'accordent et qui est nécessaire à chacun d'eux pour faire partie du groupe.

À l'école primaire, cette culture est d'abord constituée de jeux. Les jeux d'attrape, de fiction du type « *papa et maman* », et les jeux de sable où l'on fabrique du « *sable doux* » à la maternelle, s'enrichissent à l'école élémentaire de jeux nécessitant des accessoires tels que les billes, les cordes à sauter, les balles et ballons, mais aussi les petites figurines ou peluches qui serviront de personnages pour construire des histoires (Delalande, 2001). Mettre en place un jeu, décider des règles, des participants, le faire durer et le rendre intéressant nécessitent des compétences techniques mais aussi sociales, et les enfants se socialisent et s'approprier des règles et des valeurs qu'ils apprennent des adultes, mais qu'ils reprennent ici à leur compte pour s'y soumettre entre eux. À l'entrée au collège, la culture d'âge change et le jeu est abandonné dans la cour sous peine de se faire traiter de « *bébé* ». Mais l'on retrouve une forme d'amusement dans la provocation verbale et physique, dans les jeux d'attrape qui, déjà présents à la maternelle, continuent de permettre le rapprochement des sexes (Delalande, Dupont & Filisetti, 2010).

Dans la cour d'école, l'autonomie accordée aux enfants en tant que groupe par les adultes les libère en partie d'une direction de leurs actions et de leurs pensées par ces adultes. Mais elle place chaque enfant sous une autre contrainte, celle du groupe de pairs. L'agencéité de l'enfant est donc toujours, comme pour tout acteur, à regarder à l'intérieur d'un système d'interactions et d'interdépendances. L'idée même de hiérarchie, qui existe entre adultes et enfants du fait de leur rapport de dépendance et de domination, n'est pas absente entre enfants. Elle s'exprime très clairement dans les écoles maternelles où nous nous sommes rendue. Nous y avons rencontré chaque fois un leader qui a pour rôle de « *commander une bande* ». Un enfant doit accepter de s'y soumettre pour se faire une place. Les enfants parlent du « *chef* » en termes clairs : « *on doit lui obéir, c'est qu'le chef qu'a l'droit de dire* ». Pourtant, les observations montrent que le vrai leader n'est pas un despote. Il tient son pouvoir de sa capacité à faire fonctionner un jeu, il est respecté pour son savoir-vivre. Il fait adopter au groupe des valeurs telles que le respect et la politesse. Si le groupe de pairs est donc formateur et permet aux enfants de développer des

compétences pour « faire société », les adultes sont rarement attentifs à la manière dont les enfants, dans leurs moments de tensions, se sortent des situations. Ils s'imaginent trop souvent à l'origine de la résolution des conflits par un manque de confiance dans les compétences sociales des enfants et n'évoquent le sujet, dans les médias notamment, que dans les cas de violence. La projection (lors de nos cours ou de nos interventions) du documentaire *Récréations* de Claire Simon (1992) provoque chez certains spectateurs le même souhait d'intervenir dans les relations entre enfants quand celles-ci tournent mal. Pourtant, le montage de la cinéaste montre toujours comment, finalement, les enfants trouvent une issue constructive aux situations les plus périlleuses, qui permet à chacun d'apprendre à se faire sa place.

L'école en tant qu'institution ne prend en charge qu'une partie de la formation à l'autonomie, celle qui concerne le travail scolaire, et encore ne donne-t-elle pas toujours à ces enseignants des outils clairs pour la mettre en place. Mais elle fait plus encore l'impasse sur la formation à l'autonomie en tant qu'espace d'émergence de la personne. Bien sûr, individuellement, des adultes présents dans l'école, enseignants ou autres personnels de l'établissement, investissent ce rôle. Mais nous souscrivons à l'analyse d'Anne Barrère (2011) qui écrit que l'école n'a plus de projet éducatif clair parce qu'elle n'a pas de message existentiel sur l'avenir, comme elle avait pu être auparavant porteuse d'une ambition d'ascenseur social. Ainsi, les adolescents qu'elle a rencontrés trouvent dans leurs activités électives leur manière pour vivre cette exploration de soi qui les éduque, pour mettre leur caractère à l'épreuve. Ce qu'Anne Barrère a découvert du côté de ces adolescents correspond à ce que nous avons décrit du côté des plus jeunes en explorant, à travers les cultures enfantines, leur manière de se construire dans leur entre-soi. Un des enjeux de société qui découle de ces recherches est donc la volonté de faire reconnaître le rôle de ces temps partagés entre pairs dans la formation de l'individu, afin de leur donner une place dans la manière dont nous envisageons nos relations avec eux et nos actions éducatives envers les jeunes générations. Le groupe de pairs n'est pas seulement à considérer comme une curiosité sociologique ; les cultures enfantines et spécialement juvéniles continueront à poser problème à l'institution tant que nous n'aurons pas intégré, dans notre représentation de l'enfance et de la jeunesse, la formation de soi qui s'y joue.

Conclusion

L'apprentissage de l'autonomie chez un enfant est conditionné par la représentation que des adultes se font de lui, et par la manière dont ils envisagent son intégration dans un groupe social et dans la société. Pour présenter ces représentations, nous avons proposé quelques grilles d'analyse prenant en compte les modèles dont hérite la culture française. Nous sommes partie des valeurs qui portent les modèles éducatifs et qui permettent à un individu, dans un groupe social donné, d'acquérir du prestige. Alors que l'idéologie dominante revendique un modèle de société individualiste qui valorise l'enfant comme personne, un enfant qui suit sa propre voie en fonction de ses intérêts personnels, nos enquêtes montrent la présence d'un modèle de société communautaire, hérité des sociétés traditionnelles, qui continue de nourrir des modèles éducatifs dans lesquels l'enfant est pensé comme un enfant du lignage, un enfant qui trouve sa place dans la famille et la société du fait de son intégration dans un projet familial. À cette première grille d'analyse, nous en avons coordonnée une seconde, qui examine si l'éducation des parents et des enseignants prône un modelage de l'enfant ou un accompagnement de son propre accomplissement. Ces deux modèles se trouvent dans les sociétés traditionnelles communautaires africaines décrites par l'anthropologue Suzanne Lallemand, ce qui nous empêche de conclure trop vite à une partition entre sociétés communautaires qui revendiqueraient un modelage de l'individu, et sociétés individualistes qui valoriseraient l'action de l'individu. Enfin, nous avons mobilisé le concept d'enfant acteur parce qu'il nous était utile pour comprendre comment un enfant réagit à ce projet d'éducation des adultes. Là encore, contrairement à ce qu'on aurait pu conclure de manière réductrice, l'enfant est autant acteur dans une société communautaire qu'individualiste, parce qu'il s'agit toujours pour lui de réagir à ce qu'on lui fait et de se construire à l'intérieur de groupes sociaux aux attentes hétérogènes. Dans la dernière partie de l'article, nous avons voulu insister sur le rôle du groupe de pairs dans la

construction de l'autonomie des enfants, en partant des attitudes des adultes que nous avons rencontrées dans nos enquêtes à propos de l'entre-enfants. À cette échelle du groupe se retrouvent les deux positions rencontrées à l'échelle individuelle, des adultes qui soit veulent modeler ce groupe, soit lui accordent une certaine autonomie du fait de leur croyance que ce groupe est aussi formateur. Si nous avons appuyé nos analyses sur des paroles d'enquêtés, enfants et adultes, nous avons alerté le lecteur sur le fait que ces modèles et les valeurs qui les construisent ne nous permettent pas de séparer nos enquêtés en groupes distincts, car on peut imaginer que plusieurs d'entre eux soient présents et entrent en conflit à l'intérieur d'un même adulte. C'est sans doute cette co-présence de modèles et de représentations qui explique que l'on ne puisse jamais saisir complètement ce qui fait agir les individus, de même que c'est elle qui constitue de moteur de l'évolution des cultures.

Bibliographie

ARLEO A. & DELALANDE J. (dir.) (2010), *Cultures enfantines : universalité et diversité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

BARON G.-L. & BRUILLARD E. (2008), « Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? », *STICEF*, volume 15, p.1-12.
http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticef_2008_baron_09p.pdf, consulté le 20 mars 2014.

BARRERE A. (2011), *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris, Armand Colin.

BERGONNIER-DUPUY G. (dir.) (2005), *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*, Ramonville Saint-Agne, Erès.

BONNET D., de SUREMAIN C.-E. & ROLLET C. (éd.) (2012), *Modèles d'enfances. Successions, transformations, croisements*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

BÜHLER-NIEDERBERGER D. (2010), « Childhood Sociology in Ten Countries: Current Outcomes and Future Directions », *Current Sociology*, volume 58, n°2, p.369-384.

CORSARO W.A. (2005) [1997], *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge Press.

DELALANDE J. (2001), *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance,* Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

DELALANDE J. (2003), « Culture enfantine et règles de vie », *Terrain*, n°40, mars, p.99-114.

DELALANDE J. (2008), « Enfance (socio-anthropologie de l') », *Dictionnaire de l'éducation*, A. Van Zanten (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.246-251.

DELALANDE J. (2010), « Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école. L'exemple du passage au collège », *Agora. Débats/Jeunesse*, n°55, p.67-82.

DELALANDE J. (2014), « Devenir préadolescent : la ritualisation du passage d'âge par l'institution scolaire », *Revue des Sciences Sociales*, n° 51, p.112-119.

DELALANDE J., DUPONT N. & FILISETTI L. (2010), « Passages entre l'enfant-écolier et le préadolescent-collégien : regards croisés sur la transition du CM2 à la sixième », *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, S. Octobre & R. Sirota (dir.), Paris, p.1-11.
http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/delalande_dupont_fillisetti.pdf, consulté le 20 mars 2014.

DUBET F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

DUBET F. (2009), *Le travail des sociétés,* Paris, Seuil.

DUPONT N. (2012), « Se vêtir pour le collège : les violences insidieuses du groupe de pairs », *Violences à l'école, normes et professionnalités en questions*, C. Carra & B. Mabilon-Bonfils (dir.), Arras, Artois Presses Université, p.137-151.

ELIAS N. (1997), *La société des individus*, Paris, Pocket.

GARNIER P. (2000), « La socialisation en procès : conflits, enjeux et dynamiques », *VEI Enjeux*, n°120, p.9-17.

GAVARINI L. (2006), « L'enfant et les déterminismes aujourd'hui : peut-on penser un sujet ? », *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, R. Sirota (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.93-102.

JAMES A. & PROUT A. (dir.) (2006) [1990], *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*, London and New York, RoutledgeFalmer.

LALLEMAND S. (1981), « Pratiques de maternage chez les Kotokoli du Togo et les Mossi de Haute-Volta », *Journal des Africanistes*, tome 51, fascicule 1-2, p.43-70.

LANCY D.F. (2012), « Unmasking children's agency », *AnthropoChildren*, n°2, p.1-20.
http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=1253, consulté le 20 mars 2014.

LENCLUD G. (2003), « Apprentissage culturel et nature humaine », *Terrain*, n°40, mars, p.5-20.

MAUSS M. (1996) [1937], « Trois observations sur la sociologie de l'enfance », *Gradhiva*, n°20, p.109-115.

MERLE P. (2012) [2005], *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris, Presses Universitaires de France.

MORANDI F. (2008), « Relation pédagogique », *Dictionnaire de l'éducation*, A. Van Zanten (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.578-582.

MOREL M.-F. (1997), « Enfances d'hier, approche historique », *Enfance d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui,* M. Guidetti, S. Lallemand & M.-F. Morel, Paris, Armand Colin/Masson, p.58-112.

OCTOBRE S. (2004), *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation Française.

OTTAVI D. (2009), « Ah! Mais c'est un jeu d'été, ça! » La pérennité d'un entre-enfants étudiée au début du XXème siècle par Roger Cousinet », *Des enfants entre eux; Des jeux, des règles, des secrets*, J. Delalande (dir.), Paris, Autrement, p.12-28.

PERIER P. (2010), *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

PEYRONIE H. (2013), *Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif*, Caen, Presses Universitaires de Caen.

PROST A. (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome IV., Paris, Nouvelle librairie de France.

PROUT A. (2005), *The Future of Childhood. Towards the interdisciplinary study of children*, London and New York, RoutledgeFalmer.

SINGLY F. de (dir.) (1991), *La famille. L'état des savoirs,* Paris, La découverte.

SIROTA R. (dir.) (2006), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

TILLARD B. (2014, à paraître), « L'espace domestique des familles : l'enfant vu comme acteur du groupe familial », *Le Télémaque.*

UTTAL L. (2010), « Liminal cultural work in family childcare: latina immigrant family childcare providers and bicultural childrearing in the United States, 2002-2004 », *Paedagogica Historica*, volume 48, p.729-740.

L'autonomie de l'enfant en question

Jean-Claude Quentel[1]

Résumé

Une réflexion sur l'autonomie de l'enfant ne peut se développer que dans le cadre d'une discussion sur le statut qui est le sien. Or, si ce statut s'entend d'abord dans sa dimension sociale, et plus précisément politique au sens étymologique du terme, il ne s'y réduit pas. Il soulève également une question anthropologique qui oblige à s'interroger sur une spécificité du fonctionnement de l'enfant, laquelle lui est de nos jours trop vite déniée. Sans doute l'exercice de l'autonomie s'accorde-t-il, mais l'autonomie elle-même, dans les processus qu'elle suppose, peut-elle se conférer, voire se décréter ? Qu'en est-il en fin de compte chez l'enfant ?

Le terme « autonomie » est incontestablement l'un des plus employés par ceux qui, professionnels ou parents, ont pour mission d'éduquer et d'enseigner aux enfants. Pas un seul projet éducatif ou pédagogique qui ne fasse référence de manière massive à cette notion. Elle est toutefois rarement définie conceptuellement et encore moins questionnée dans les processus qu'elle suppose. Nous partirons de la thèse selon laquelle elle ne peut prendre corps théoriquement qu'au regard d'une réflexion sur le statut de l'enfant et son éventuelle spécificité, questions qui précisément font débat à l'époque actuelle.

1. L'obstacle de la vision dichotomique de l'enfant

La problématique de l'enfant se trouve aujourd'hui appréhendée, du point de vue de la recherche, de manière dichotomique. La première façon de le considérer s'inscrit dans le cadre d'une visée adultocentrique qui s'articule à une analyse psychogénétique, laquelle privilégie par conséquent le processus de développement. Cette approche de l'enfant qui a régné durant quasiment tout le XXe siècle le saisit comme quelqu'un qui ne dispose pas encore pleinement de la raison, dans la mesure où celle-ci se trouve identifiée à l'adulte auquel l'enfant doit parvenir au terme de son parcours développemental. S'il n'est pas encore un être de raison, il n'est pas non plus, du même coup, autonome. La seconde façon de considérer l'enfant, contemporaine elle, découle d'une approche dite « individualiste » de l'homme et de son fonctionnement. Il est alors considéré comme un individu au même titre que n'importe quel autre individu, même si l'on affirme dans le même temps qu'il est fragile et qu'il doit, de ce point de vue, être l'objet d'une sollicitude particulière. Aussi bien, doit-il être capable d'autonomie, au moins dans le principe, au même titre que l'adulte. Cette seconde façon de comprendre le fonctionnement de l'enfant prend notamment appui sur le fait que l'enfant répond à ce que les sociologues appellent une construction sociale. Il n'existe effectivement pas d'enfant en soi, contrairement à ce que les psychogénéticiens pouvaient laisser croire, mais seulement *des* enfants inscrits dans un cadre sociohistorique précis (dont ils sont dès lors le produit). On en vient ainsi à penser, dans une telle optique, que l'enfant n'est enfant que parce qu'il est dénommé et considéré comme tel. Autrement dit, si on le libère de ce statut dont le fondement est purement politique au sens étymologique du terme, il apparaît comme un homme au même titre qu'un autre.

[1] Psychologue clinicien, professeur à l'Université européenne de Bretagne-Rennes 2, Centre Interdisciplinaire d'Analyse des Processus Humains et Sociaux (CIAPHS), Université de Rennes 2.

On relève toutefois que ces positions, que nous venons de résumer à grands traits, ne sont pas toujours aussi tranchées. Tout se passe comme si, à l'intérieur de chaque camp, on saisissait en même temps la dimension d'impossible à laquelle une telle orientation de pensée, poussée à l'extrême, conduisait. La psychologie génétique n'a ainsi cessé d'affirmer qu'il faut essayer de comprendre le fonctionnement de l'enfant « pour lui-même »[2] et pas seulement dans son rapport à l'adulte. Elle n'a toutefois jamais été en mesure d'appliquer véritablement ce programme, rendant toujours compte en dernier lieu des productions enfantines, quelles qu'elles soient, du fait même de son option développementale, dans un comparatisme immédiatement défavorable à l'enfant. De son côté, la vision individualiste moderne de l'enfant, qui va jusqu'à reprendre à son compte le vieux mot d'ordre soixante-huitard de sa libération (Renaut, 2002), ne cesse dans le même temps de mettre en avant sa fragilité et le fait qu'il doit être particulièrement protégé. L'ambivalence est constante, d'un côté comme de l'autre, et notre époque contemporaine s'en trouve, de ce point de vue, particulièrement marquée : jamais cet enfant supposé disposer de capacités qui en font déjà un homme n'a été autant, et dans le même temps, entouré de soins et protégé. La protection de l'enfance est l'un des maîtres-mots de notre société et elle constitue par exemple la priorité des priorités des services sociaux des Conseils généraux.

Il est aujourd'hui non seulement possible, mais nécessaire, de sortir d'une telle dichotomie. Si l'Enfant en soi n'existe pas, parce que l'on a toujours affaire à *des* enfants socialement inscrits dans un contexte sociohistorique précis, l'Enfant avec un grand E n'existe pas non plus dans le champ de la recherche, pas plus que l'Homme avec un grand H. Il n'est plus possible de continuer à expliquer le fonctionnement de l'enfant comme s'il constituait scientifiquement une réalité homogène. Il s'agit en effet d'une notion à « déconstruire », dans la mesure où elle fait intervenir des processus relevant de registres de fonctionnement différents. La théorie de la médiation de Jean Gagnepain (1994-2010) est aujourd'hui la seule à avoir systématisé cette « déconstruction » et à permettre du même coup de dépasser cet obstacle que constitue la dichotomie évoquée ci-dessus. Encore faut-il être en mesure de se dégager d'une approche exclusive en termes de prise en charge ou, en d'autres termes, s'être persuadé de l'insuffisance d'un point de vue strictement politique.

2. La « déconstruction » de l'enfant

Il est aujourd'hui possible de revenir, par exemple, sur les thèses piagétiennes qui faisaient de l'enfant un être demeurant prisonnier d'opérations dites, de manière très explicite, « concrètes » et de montrer qu'il dispose de très bonne heure d'un fonctionnement logique qui ne doit rien, quant au principe, à celui de l'adulte. Il suffit pour cela de s'affranchir de la confusion qu'il opérait entre le fait de fonctionner logiquement et le fait de parvenir à conformer son fonctionnement logique à celui de l'adulte au travers d'une même production (Quentel, 1993). Au demeurant, le mouvement cognitiviste, qui saisit en Piaget l'un de ses pères, l'a clairement désavoué en faisant état de « compétences précoces » qui obligent à reconsidérer totalement les productions de l'enfant. Pour saisir le fonctionnement parfaitement logique de l'enfant, et du coup la capacité d'abstraction que Piaget lui déniait, il faut en même temps rompre avec une approche qui s'en tenait à la conscience que l'enfant peut prendre de ce fonctionnement au détriment du fonctionnement lui-même et des processus implicites qu'il suppose[3].

Cependant, le fonctionnement de l'enfant en général, pas plus d'ailleurs que celui de l'adulte, ne se réduit à la mise en œuvre d'une logique, tant s'en faut. Il est ainsi possible de montrer que l'enfant fait jouer dans le registre du « faire » une raison technique, et non plus logique, qui ne doit rien, elle non plus, quant au principe, à celle que l'adulte déploie de son côté : elle renvoie à

[2] *Cf.* Piaget J., 1966, p.5-6. L'expression est utilisée dans un contexte où Piaget fait explicitement la différence entre la psychologie de l'enfant et la psychologie génétique, tout en précisant que celle-ci « constitue l'instrument essentiel » de celle-là, et que, surtout, la psychologie de l'enfant étudie « un secteur particulier d'une embryogenèse générale » qui « englobe toute la croissance » et va jusque l'état adulte (*ibid.*, p. 5).
[3] Pour un développement de ces arguments, *cf. L'enfant*. Par la suite, c'est à ce même ouvrage qu'il faut se référer d'abord pour une argumentation détaillée des thèses soutenues et pour une discussion de travaux d'auteurs ayant abordé les mêmes questions. Pour une présentation synthétique, *cf.* Quentel, 2004.

cette autre forme d'analyse qui le voit construire et démonter, dans ses jeux de Lego ou avec des Kapla, par exemple, à partir de processus qui débordent très largement le lien immédiat entre un moyen et une fin auquel en demeurent, dans leurs manipulations, les autres animaux, dont les primates. On ne sera toutefois en mesure de l'observer, là encore, qu'à la condition de ne pas occulter les processus que l'enfant met en œuvre en en restant à une stricte comparaison des productions qui opère toujours à son détriment. Que l'enfant de trois ans réalise une maison en Lego d'une manière moins élaborée que ses parents ne contrevient pas au fait qu'il fait preuve en l'occurrence d'une capacité d'abstraction dans le champ technique.

En d'autres termes, si l'on cesse de tenir l'adulte pour le parangon auquel l'enfant doit nécessairement tendre et auquel donc on ne cesse de rapporter ses réalisations, on doit en conclure que de très bonne heure, l'enfant ne se différencie pas de l'adulte du point de vue de son fonctionnement logique et technique. Pour le dire autrement encore, il *crée* et ne fait pas qu'imiter. Il est un créateur, au même titre que l'adulte, pas plus et pas moins que lui, puisqu'il dispose des mêmes capacités. Seul le fait qu'il ne possède pas le même bagage en termes d'apprentissage et de socialisation, en d'autres termes qu'il connaît moins les contraintes de l'usage, peut conduire certains à croire à l'occasion qu'il se révèle plus créateur que l'adulte. Il est d'ailleurs un autre registre de fonctionnement dans lequel l'enfant se révèle aussi créatif que l'adulte et dans lequel il met en œuvre également les mêmes processus que l'adulte. Ce registre, que Jean Gagnepain a proposé d'appeler « éthique », a été particulièrement travaillé par les psychanalystes. Il concerne le rapport que l'enfant entretient avec la satisfaction. De ce point de vue, il est beaucoup plus facile de faire apparaître que le fonctionnement de l'enfant n'a rien à envier, quant au principe toujours, à celui de l'adulte dans la mesure où les psychanalystes nous ont depuis longtemps obligés à l'admettre.

On doit, en effet, aux psychanalystes travaillant avec l'enfant de nous avoir fait comprendre que, du point de vue des processus désirants, rien ne le spécifiait dans son fonctionnement par rapport à l'adulte. Au point que certains en viennent à affirmer qu'il n'existe pas de psychanalyse infantile, mais simplement de la psychanalyse, qu'elle implique des enfants ou des adultes. Les productions sont *interprétables* chez les premiers comme chez les seconds, pour autant que le processus de refoulement — ou le registre du manque, pour employer le concept de Lacan — rend possible et nécessaire l'interprétativité ; ce processus détermine en effet, chez les uns comme chez les autres, un contournement de la censure et donc des formes de « sublimation ». Les pédagogues de l'Éducation nouvelle ne peuvent qu'être sensibles à ces arguments qui mettent en avant la dimension désirante de l'enfant, eux qui n'ont de cesse de tabler sur la créativité qui en découle chez l'enfant et sur l'engagement dont celui-ci peut faire preuve de ce point de vue. Est-il possible, au demeurant, d'envisager une quelconque action éducative ou pédagogique qui ne fasse jouer ces processus désirants chez l'enfant ?[4]

3. La spécificité de l'enfance

Nous sommes donc conduits à conclure que dans ces trois registres, de la logique, de la technique et de l'éthique, rien ne spécifie l'enfant dans son fonctionnement par rapport à l'adulte. La distinction adulte-enfant y est tout simplement inopérante. Le seul endroit où l'on observe une différence relève des apprentissages et des usages, que l'enfant n'a pas encore faits siens étant donné sa moindre expérience. Peut-on dès lors en rester là en ce qui concerne le rapport de l'enfant à l'adulte ? Auquel cas, il faudrait conclure qu'il n'existe pas de spécificité enfantine et que l'enfance n'est qu'affaire de statut politique : l'affirmation de sa différence ne serait, au-delà des déterminants physiologiques, que la résultante d'usages sociaux, donc relatifs et révisables. On ne peut cependant en demeurer à cette conclusion, car elle occulte un autre registre de fonctionnement encore…

Il nous faut faire apparaître à présent que dans cet autre domaine, qui requiert d'autres types de processus, il se fait bien jour une spécificité enfantine. Et c'est dans la discussion de ce point que

[4] Sauf à s'en tenir, bien évidemment, à une pure contrainte.

nous pourrons véritablement creuser la question de l'autonomie de l'enfant que nous n'avons fait qu'évoquer jusqu'à présent. Les registres de fonctionnement dont nous avons parlé ne conféraient aucune place au type de relation dans lequel l'enfant entre avec autrui. Nous cherchions à rendre compte des capacités logique, technique et éthique dont il fait preuve, sans interroger la forme de rapport dans laquelle il entre avec ses pairs et avec les adultes en général. De même, la question de la socialisation et des apprentissages n'était évoquée que pour signaler le fait qu'il fallait la mettre de côté pour saisir et rendre compte des capacités logique, technique et éthique de celui qu'on appelle un enfant. Cet autre registre doit être à présent pris en compte pour lui-même et il s'agit alors de se demander comment l'enfant se situe dans son rapport à autrui et de quel type de relation il est capable. Et ici va se faire jour une spécificité enfantine…

On remarquera d'abord que s'il y a autant d'enfants que de sociétés ou de communautés, dans toutes il est fait état d'une période d'enfance. Dans aucune société, l'enfant n'a été considéré d'emblée et durant un bon nombre d'années comme un acteur social à part entière et comme l'égal des adultes. Est-ce simplement affaire de traitement social ? Nombre de sociétés, par ailleurs, marquent par des rites initiatiques la sortie de l'enfance et l'entrée dans la société comme membre à part entière. L'essence même de ces rites peut se résumer à chaque fois de la même manière : il s'agit de faire mourir à l'enfance celui qui va être initié et cette mort à l'enfance fonde une véritable renaissance au social. Nos sociétés occidentales ont, elles, créé l'adolescence qui constitue une sorte d'étalement de ce seuil qui donne lieu, dans d'autres sociétés, à ces pratiques initiatiques. Aussi bien, parlons-nous d'enfant jusque dix-huit ans aujourd'hui[5], tout en sachant, de manière plus ou moins claire, que nous n'avons plus affaire, lorsqu'il s'agit d'adolescents, à des êtres qui continuent à fonctionner sur le mode de l'enfance. Les parents savent bien qu'ils n'ont plus affaire au même fils ou à la même fille que naguère, durant la période de l'enfance. Tout professionnel ayant travaillé à la fois avec des enfants et, chez nous, des adolescents sait aussi d'expérience qu'il ne saurait intervenir de la même manière avec un enfant et avec un adolescent, celui-ci les obligeant à tenir dans la relation une position différente.

Ces remarques sont cependant loin d'entraîner à elles seules la conviction d'une différence fondamentale entre l'enfant et l'adolescent dans la façon de se positionner dans la relation et donc d'une spécificité de fonctionnement, de nature anthropologique, de l'enfant. Il faut, pour aller plus loin dans la réflexion, faire état des particularités de l'enfant dans sa manière d'interagir avec autrui dans des champs d'observation différents. Un premier domaine, celui de la morale, a donné lieu à un grand nombre de réflexions et de travaux. Si l'enfant est de bonne heure capable de mettre en œuvre un principe d'analyse éthique du monde qui l'entoure, ainsi que nous l'avons souligné, il ne parvient pas à relativiser son point de vue moral et à le mettre donc en réelle négociation avec autrui. Ce « formalisme moral » est indéniable et l'intransigeance de l'enfant dans un tel domaine ne peut qu'interroger : pour lui, la règle est la règle ; elle ne se relativise d'aucune manière. On peut faire apparaître, de la même façon, à partir de travaux divers, que si l'enfant est parfaitement capable de logique et de technique, il ne peut prendre dans l'échange avec autrui, ce recul qui lui permettrait de relativiser son fonctionnement par rapport à celui de son interlocuteur. Ce que Piaget avait d'ailleurs souligné et résumé sous le terme d'égocentrisme[6], puis de difficulté de décentration.

Un autre champ de réflexion apporte des arguments plus concluants encore, en l'occurrence celui du récit. On connaît l'importance qui est donnée aujourd'hui, dans des champs disciplinaires différents, aux notions de récit et d'histoire de vie. Elles sont en effet rapportées à la capacité de la personne à prendre un recul sur elle-même et à s'inscrire dans une forme d'historicité qui se soutient d'une forme de permanence, plus exactement d'une cohérence permettant de s'y retrouver dans les différents épisodes de son existence. Or, les études le montrent depuis fort longtemps, l'enfant présente une difficulté particulière dans ce domaine. S'il est parfaitement capable de réaliser des énoncés grammaticalement construits, s'il peut également élaborer de la « fable » à partir de sa capacité éthique, il ne parvient pas à produire

[5] *Cf.* le premier article de la Convention Internationale des Droits de l'enfant.
[6] Le terme « égocentrisme » fut, on le sait, fortement contesté (non sans raisons), et Piaget l'abandonnera du coup, avec regret, au profit de la notion de « décentration », laquelle vise en fait le même type de fonctionnement particulier de l'enfant.

une histoire qui suppose un véritable ordonnancement des événements. Il serait trop long ici de développer les arguments en faveur de cette thèse[7]. Cette aptitude à introduire une cohérence, c'est-à-dire une sorte de fil rouge, dans son propre vécu, mais du même coup dans la production de n'importe quel récit, suppose une autre forme d'abstraction, en l'occurrence une distance, une mort symbolique, une absence à soi-même qui est en même temps absence à autrui. Il n'est d'histoire de vie possible, et donc de récit en général possible, que dans la mesure où l'on peut s'éprouver « soi-même comme un autre » (*cf*. Ricœur, 1990) et se dégager de la situation dans laquelle on se trouve pris. Seule cette capacité d'absence peut permettre d'être à la fois toujours le même et en même temps constamment un autre ; seule aussi elle permet de marquer une distance fondatrice vis-à-vis d'autrui et de la relation dans laquelle on entre avec lui. L'enfance ne connaîtrait précisément pas cette capacité d'absence et c'est ce qui ferait donc la particularité de son fonctionnement.

4. Absence et autonomie

Une telle « déconstruction » de la question de l'enfant constitue évidemment une nouveauté au regard des discours à la fois savants et politiques à son sujet. Une nouveauté pas facile à admettre, tant elle oblige à décaler le regard. En même temps, non seulement elle a une portée heuristique, ouvrant donc de nouvelles perspectives théoriques et pratiques, mais elle permet d'intégrer dans un ensemble cohérent, du point de vue de l'explication, des observations que chacun peut faire dès lors qu'il est parent ou professionnel de l'enfance. Les capacités créatrices de l'enfant que l'on ne peut pas ne pas voir lorsqu'on le côtoie sont confirmées et théoriquement étayées, mais en même temps certaines caractéristiques de son fonctionnement, celles-là mêmes qui conduisent aujourd'hui à prôner une sollicitude et une protection accrue à son égard, prennent sens sans occulter ni effacer ses fameuses capacités créatrices. Ne disposant pas encore de cette capacité d'absence évoquée ci-dessus, l'enfant ne peut se dégager véritablement de la relation dans laquelle il se trouve pris et affirmer un point de vue qui lui soit propre, au sens où il ne serait pas en dépendance ou en contre-dépendance de celui avec lequel il entre en rapport. Certes, il peut affirmer un désir, et il est essentiel de le rappeler, mais il ne peut le *soutenir* face à l'adulte en marquant véritablement sa *singularité* et donc sa distance par rapport à lui. Il n'est en effet d'affirmation d'une singularité possible que si l'on est capable de faire valoir implicitement cette absence à soi-même et à autrui. Telle est la différence entre *la défense d'un point de vue* qui suppose « l'assomption de soi » (Gauchet, 1985, par exemple p.302) et un positionnement véritable dans la relation et, d'autre part, *l'expression d'un désir* qui suppose, quant à lui, un travail sur les pulsions dont l'enfant est tout à fait capable.

On comprend que le père de la sociologie française ait pu souligner, à l'inverse des sociologues de l'enfance contemporains[8], l'influençabilité extrême de l'enfant, son côté fortement suggestionnable et qu'il ait pu le qualifier de routinier et de « misonéiste » (Durkheim, 1902-1903, p.113 et suivantes). Parallèlement, et quasiment à la même époque[9], Freud insistait sur la dimension de répétition propre à l'enfance en même temps que sur son côté « naïf » dans la relation[10]. Et pour rester dans le cadre de la psychanalyse, on soulignera, au-delà de Freud, le fait que l'enfant n'a jamais satisfait aux critères de la « cure-type » ; jamais, notamment, on ne l'a allongé ni ne l'allonge aujourd'hui sur le divan. Il demeure donc, de ce point de vue (et quoi qu'il en soit de la reconnaissance de sa problématique désirante, identique, dans les processus qu'elle suppose, à celle de l'adulte), un « sujet » particulier, manifestant une spécificité. S'allonger sur le divan n'est en fait possible qu'à celui qui peut faire avec la dimension de l'absence, en l'occurrence celle du psychanalyste qui ne répond pas (il ne propose que des interprétations), mais en même temps la sienne propre qui permet un retour sur soi-même. Dans

[7] Elle s'appuie également sur les caractéristiques du récit par le dessin opéré par l'enfant.
[8] Les sociologues de l'enfant contemporains découvrent en fait les capacités créatrices de l'enfant, notamment dans le champ de l'expressivité : ils le voient se donner de la « règle », c'est-à-dire de la contrainte, non pas sociale, mais éthique, à partir de laquelle il se donne de la satisfaction. *Cf.* notamment P. Rayou (1999).
[9] Parfois d'ailleurs avec les mêmes arguments, en l'occurrence surtout celui de la réaction spécifique de l'enfant (notamment du jeune enfant, il est vrai) à l'histoire qu'on lui raconte, donc au récit.
[10] *Cf.* surtout, pour la « naïveté » de l'enfant, l'ouvrage sur le mot d'esprit (1905).

un tout autre registre, on fera remarquer avec Marcel Gauchet que la figure de l'éducateur, que fait surgir Rousseau à travers son *Émile* et qui s'épanouira dans ce qu'on appelle l'Éducation nouvelle, fait en définitive valoir « *une autorité tutélaire assez habile pour dissimuler sa tutelle, et conserver le sujet qu'elle guide dans l'assurance qu'il n'obéit qu'à lui-même* » (2002, p.135). Tutelle il y a toujours, parce qu'il ne saurait en être autrement avec un enfant. Tel n'est pas le cas dans les formations pour adulte, ni même avec l'adolescent.

Si l'on veut cependant saisir véritablement cette spécificité enfantine et surtout se convaincre de la nécessité de la reconnaître, c'est incontestablement en confrontant la problématique de l'enfance à celle de l'adolescence qu'on y parviendra le mieux. Pour cela, il faut avant toute chose s'être affranchi de cette notion légale et commune de l'enfant qui le réduit au mineur. Si l'on ne fait pas clairement cette différence entre l'enfant et l'adolescent, on en vient toujours à prêter à l'un ce qui vaut pour l'autre et inversement[11]. Certes, l'adolescence est d'une création récente, liée, on l'a dit, à l'évolution de nos sociétés occidentales et notamment à la scolarisation. Il reste qu'elle recouvre une problématique générale, qu'on peut donc qualifier d'anthropologique, qui est la sortie de l'enfance. Cette « mort à l'enfance », dont parlent aussi bien les ethnologues que les psychanalystes, installe la problématique de l'absence et l'on voit notre adolescent, marquant de toutes les façons possibles sa singularité, obliger dorénavant son entourage à la négociation. Il s'ouvre, à partir de cette absence en lui, à une crise existentielle et à ce que les philosophes désignent du terme de contingence. Tout devient relatif, pour lui, contrairement à ce qu'il en est chez l'enfant (qui, lui, universalise), et donc tout devient discutable. C'est dans son rapport nouveau à la Loi que l'on saisit le mieux le « passage » que l'adolescent a franchi : elle brille désormais à ses yeux de tout son arbitraire et c'est la raison pour laquelle il ne peut que la mettre en question et obliger ses interlocuteurs à négocier[12].

Ces thèses ne peuvent finalement surprendre que ceux qui veulent aujourd'hui voir dans l'enfant l'égal en absolu de l'adulte, au sens où il porte effectivement en lui la possibilité d'entrer avec cet adulte *ultérieurement* dans des relations de réciprocité et où il faut du coup le préserver de comportements de domination ou de maltraitances qui non seulement lui seraient néfastes, mais qui hypothéqueraient son avenir. C'est d'ailleurs dans ce but qu'ont été élaborés tout au long du XXe siècle les différents textes de loi affirmant la nécessité de le protéger, les fameux Droits de l'homme ne suffisant pas ici à le garantir, au même titre que l'adulte, des divers abus dont il pouvait être l'objet. De manière très significative, on précise d'ailleurs que les droits de l'enfant sont des « droits-créances » et non pas des « droits-libertés » (Youf, 2002, p.38) ; ils ne sont du reste assortis pour l'enfant d'aucun devoir. Autrement dit, l'homme en lui, de ce seul point de vue, est encore à venir… Et si l'on comprend l'autonomie, dans une première approche, comme la capacité de se dégager de toute tutelle pour affirmer, au moins en certaines occasions, « l'inaliénabilité de sa position » (Castoriadis-Alagnier, 1991, p.417), on en vient à dire que l'enfant ne peut être autonome. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'on parle tant d'autonomie à son sujet et que la question est importante : sachant qu'elle est chez lui véritablement à venir, il faut offrir à l'enfant les conditions les meilleures pour que, au moment où il sera en mesure de l'exercer, il puisse véritablement le faire.

5. Autonomie et responsabilité

Cette capacité dont la caractéristique première est l'absence permet par conséquent d'entrer dans une relation symétrique avec autrui, du moins dans le principe, alors que l'enfant se situe nécessairement, tant qu'il est enfant, dans une relation *asymétrique*, ne pouvant donc affirmer son autonomie. Elle ouvre, en tant que capacité, le registre de ce qu'on peut appeler la « socialité », ce dont tout homme doit être nécessairement au principe pour pouvoir s'inscrire indifféremment dans telle ou telle société, nouer du lien social et entrer précisément dans des

[11] Les sociologues, notamment, ne sont souvent pas assez rigoureux sur ce point, eux qui auparavant ne parlaient que de jeunesse et laissent encore bien souvent l'adolescence, comme notion, aux psychologues. Ils entérinent fréquemment, à leur insu, la définition légale de l'enfant.
[12] Pour un développement de ces caractéristiques de l'adolescence, *cf.* Quentel J.-C., 2011a.

rapports de réciprocité avec autrui. Nous ne sommes en effet pas prédisposés à vivre dans telle ou telle société, mais dans une société, quelle qu'elle soit. Et ce n'est pas non plus la société, contrairement à ce que pensent beaucoup, qui nous rend capables de vivre en société. Elle nous socialise, mais ne nous rend pas capables de socialité. C'est ce qu'ont compris les psychanalystes qui cherchent à rendre compte de l'émergence du principe de la Loi en chacun de nous, se fondant en l'occurrence sur la clinique de la psychose pour faire saisir que nous avons bien affaire à une sorte d'opérateur en l'homme, lequel opérateur fait précisément problème chez le psychotique. La Loi, en grec, se dit précisément Nomos. Est autonome, au sens étymologique (autos – nomos), celui qui est capable de se donner sa propre loi. Nulle moralité, au demeurant, dans ce principe du Nomos, que Jean Gagnepain distingue clairement de celui de la Diké, laquelle renvoie précisément au registre de l'éthique et de la justice.

L'adolescent, sortant de l'état anthropologique de dépendance qui caractérise l'enfance, émerge justement à l'autonomie. Il lui reste bien évidemment à l'exercer et à acquérir en la matière de l'expérience. Dans la mesure où il se trouve maintenu dans une forme d'infantilisation qui revient à lui dénier l'exercice de ses capacités nouvelles[13], cela lui est encore plus difficile. Il devient néanmoins, dans le principe, capable de se *classer* socialement et de *contribuer* à la marche de la société. En d'autres termes, il participe dorénavant de multiples *appartenances* qu'il se confère à lui-même (l'enfant participant nécessairement des seules appartenances de ses parents) et l'on sait l'importance pour lui du groupe de copains, qui le voit échapper à l'emprise parentale et négocier avec ceux qui sont à présent ses pairs. Simultanément, il est, dans le principe également, capable de s'inscrire dans des relations de service, ou pour le dire autrement dans *une division sociale du travail*, à travers laquelle il lui est possible de contribuer à la marche de la société ou du groupe dans lequel il s'inscrit. Sommé toutefois de demeurer dans une forme d'assistance en n'exerçant pas ou peu les capacités dont il est dorénavant au principe, l'adolescent ne peut ni vivre avec quelqu'un (il ne lui est notamment pas permis de se marier) ni exercer une profession. Sortir de l'adolescence, et non plus de l'enfance[14], revient dès lors à pouvoir exercer pleinement ces capacités.

Telle peut être définie l'autonomie. Elle suppose, pour nous exprimer d'une autre manière encore, une capacité à deux facettes autorisant, dans des rapports d'interdépendance, de l'« affiliation identitaire » et de l'« affiliation contributive »[15]. Être autonome revient à être en mesure de marquer son *identité* à travers des rapports de parité et, par ailleurs, de définir sa *responsabilité* à travers des échanges où l'on s'oblige mutuellement. À la responsabilité, l'enfant n'a précisément pas émergé. Elle ne doit cependant pas s'entendre ici au sens légal du terme ; elle répond à un principe anthropologique, en l'occurrence à l'une des deux façons de nouer du lien social que nous venons de définir. Si la première consiste à s'inscrire dans des appartenances, la seconde, ici, se traduit par la possibilité de prendre part au fonctionnement de la communauté, c'est-à-dire d'exercer des responsabilités vis-à-vis d'autrui et de manifester en fin de compte ce qu'on pourrait appeler une « utilité sociale ». Une société constitue de ce point de vue un vaste échange de services, dans lequel chacun donne et reçoit en même temps. Être responsable revient donc à assumer pour autrui une tâche à partir d'une forme de délégation. L'enfant n'en est pas capable, tant qu'il est enfant, et il faut donc impérativement que quelqu'un assume pour lui la responsabilité, au sens anthropologique du terme.

Ainsi se comprend le rôle premier du parent, mais également du professionnel qui exerce auprès de l'enfant, précisément à partir de la délégation que le parent, et plus largement la société, lui a faite. Prétendre qu'il n'en est rien et que l'enfant dispose par lui-même de ces capacités équivaut, comme le soulignait déjà Hannah Arendt, à une « trahison » et à une déresponsabilisation de la part de l'adulte (1961, p.241-244). Celui-ci, affirmait-elle, a ni plus ni moins la « responsabilité du

[13] L'adolescence correspond en effet à cette période durant laquelle celui qui est anthropologiquement sorti de l'enfance continue socialement d'être considéré comme un enfant. Elle répond à une sorte de moratoire que les sociétés occidentales ont artificiellement créé.

[14] Resterait encore à régler la question de la différence à introduire entre l'adolescence et la jeunesse. Où s'arrête l'adolescence, sachant que les sociologues parlent actuellement de jeunesse jusqu'à l'âge de trente ans ? Sur ce point, voir les travaux d'Olivier Galland, notamment 2003.

[15] Aussi bien peut-on, avec Jean-Yves Dartiguenave et Jean-François Garnier, assigner comme objectif au travail social une « réaffiliation identitaire » et une « réaffiliation contributive » (2008).

monde pour l'enfant » (p.244). Tenir une position de responsabilité, quelle qu'elle soit, notamment donc dans l'éducation de l'enfant, consiste indéniablement à exercer un pouvoir sur autrui. Il ne faut cependant pas confondre pouvoir et abus de pouvoir. L'abus de pouvoir définit véritablement la domination ; le pouvoir, en ce qui concerne l'éducation de l'enfant, doit se faire en même temps *devoir*, comme l'avaient clairement affirmé les encyclopédistes qui dénonçaient justement les usages pervers du pouvoir vis-à-vis de l'enfant. C'est bien de *dette* qu'il s'agit, de manière générale, dans cette responsabilité, dette vis-à-vis d'un autrui qui nous le rend à travers la distribution des tâches à l'intérieur d'une société donnée. L'enfant, lui, n'a rien à rendre ; à la sortie de l'enfance, en revanche, il éprouvera à son tour cette dette qui l'ouvrira à un autre type de rapport, réciproque quant au principe, avec autrui.

6. Autonomie et éducation

L'enfant doit être pris en charge dans la mesure où il n'est pas encore autonome, au sens anthropologique de ce terme. Éduquer revient à le guider, à tracer pour lui le chemin qu'il empruntera et sur lequel, une fois sorti de l'enfance, il pourra revenir avec du recul. L'autonomie ne se décrète pas ; il ne suffit pas d'agir comme si l'enfant était capable d'en faire preuve pour qu'elle surgisse en lui. En revanche, il faut préparer l'enfant à l'exercer. Pour des raisons dont l'analyse nous entraînerait bien au-delà de ce travail (mais que le statut politique accordé aujourd'hui à l'enfant vient conforter), l'école en est venue, non sans résistances, à placer l'enfant en position d'apprendre en quelque sorte par lui-même. Les connaissances, qui se transmettent nécessairement, ont été en bonne partie dévalorisées au profit de l'affirmation d'aptitudes et de compétences chez l'enfant lui permettant de construire son propre savoir. Dans les faits, il y a toujours controverse sur ces pratiques et le problème n'est aucunement réglé. Or, si l'on suit l'argumentation qui a été ici la nôtre, il n'y a pas à choisir entre des capacités créatives, effectives chez l'enfant, et la nécessité de socialiser l'enfant, c'est-à-dire de le guider et donc de lui inculquer des connaissances. L'un ne chasse pas l'autre, l'un va nécessairement avec l'autre, en raison de la spécificité du fonctionnement de l'enfant et du fait qu'il ne saurait, tant qu'il est enfant, se révéler véritablement autonome. Diriger l'enfant n'empêche pas de prendre en compte ses capacités, et inversement.

L'école a été conduite, en réaction à des pratiques antérieures jugées non sans raison inadaptées, à mettre l'accent sur la construction par l'élève de son savoir. L'enfant, chez qui l'*autos* fait problème en même temps que le *nomos*, se trouve mis dans la position paradoxale d'un auto-didacte en puissance, et même, pourrait-on dire d'un auto-entrepreneur, constructeur de sa propre histoire dans le rapport au savoir et à la société en général. Cette façon de procéder trouve en même temps son origine dans la confusion des registres de la socialisation et des apprentissages, d'une part, et de la recherche de satisfaction, donc du désir, d'autre part. On croit pouvoir s'autoriser de la capacité qu'à l'enfant de structurer son désir et de s'exprimer par des moyens divers pour lui accorder la possibilité de se gérer lui-même dans son rapport à autrui et par conséquent pour lui conférer une autonomie. Sa créativité, occultée dans nombre de pratiques pédagogiques antérieures, se trouve généralisée à l'ensemble de ses registres de fonctionnement, la notion d'autonomie coiffant en quelque sorte l'ensemble. L'élève, devenu « acteur » de ses apprentissages, ne peut être en même temps qu'autonome. Cette notion d'acteur se révèle en vérité polysémique à souhait. Elle connote en l'occurrence la nécessaire prise en compte d'une « activité » de la part de l'enfant[16] qui s'oppose à la passivité dans laquelle on le cantonnait bien souvent autrefois. Il faudrait toutefois la distinguer de celle d'« auteur », qui supposerait, quant à elle, une autonomie au sens que nous avons ici défini et la capacité de se faire véritablement co-constructeur du savoir.

Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi (2014) s'attachent ainsi à travailler et à tirer les conséquences de la dissociation introduite entre « transmettre » et « apprendre »,

[16] « Activité » dont le ressort premier (mais non exclusif) serait précisément la curiosité de l'enfant, qui s'articule à sa problématique désirante. On relèvera que la notion de « subjectivité » à laquelle on fait souvent appel aujourd'hui ne lève pas non plus l'ambiguïté entre les registres de fonctionnement évoqués.

soulignant le fait que la transmission a trop facilement été renvoyée au magasin des antiquités au profit d'un « apprendre » qui serait le fait d'un élève construisant par lui-même ses savoirs. La question est d'importance, parce qu'elle a des incidences éducatives et pédagogiques directes. La transmission, à laquelle nul ne saurait échapper puisque tout homme vient de quelque part et est nécessairement un héritier, prend en fait deux formes qu'il ne faut pas confondre mais qui coexistent en l'homme : d'une part une répétition-reproduction à l'identique ; d'autre part une appropriation-transformation (Quentel, 2011b). L'enfant s'en tient à la première, ne pouvant, tant qu'il est enfant, que s'*imprégner* sans recul de ce dont il hérite ; l'adulte et déjà l'adolescent, en tant qu'il est sorti de l'enfance, ont la possibilité de modifier, d'altérer au sens plein de ce terme, de s'*approprier* en fin de compte, le legs qui est le leur. Penser que l'enfant réalise déjà ce qu'il ne commencera à faire que lorsqu'il sera devenu adolescent, donc capable d'autonomie dans le principe, constitue une erreur grossière, aux conséquences importantes.

La morale de l'histoire serait la suivante : il faut laisser à l'enfant son enfance et donc renoncer à lui conférer une autonomie dont le principe lui est étranger. L'enfance doit d'autant plus lui être préservée qu'il la gardera par la suite en lui jusqu'à la fin de sa vie, en ne cessant précisément de jouer de la contradiction entre l'imprégnation et l'appropriation

Bibliographie

ARENDT H. (1961), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, Folio essais, 1989.

BLAIS M.-C., GAUCHET M. & OTTAVI D. (2014), *Transmettre, apprendre*, Paris, Stock.

CASTORIADIS-AULAGNIER P. (1991), *Un interprète en quête de sens*, Paris, Payot.

DARTIGUENAVE J.-Y. & GARNIER J.-F. (2008), *Un savoir de référence pour le travail social*, Toulouse, Érès, (1ère édition, 2003).

DURKHEIM É. (1902-1903), *L'éducation morale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1963.

FREUD S. (1905), *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, Paris, Gallimard, 1988.

GAGNEPAIN J. (1990-1995), *Du vouloir dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines*, 3 tomes, Paris/Bruxelles, Livre et Communication/De Boeck.

GAGNEPAIN J. (1994-2010), *Huit leçons d'introduction à la théorie de la médiation*, Matecoulon-Montpeyroux, édition numérique.

GALLAND O. (2003), « Adolescence, Post-Adolescence, Youth : Revised Interpretations », *Revue Française de sociologie*, n°44, 5, p.163-188.

GAUCHET M. (1985), *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*, Paris, Gallimard.

GAUCHET M. (2002), *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard.

PIAGET J. (1966), *La psychologie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, Que sais-je ?, (14e édition, 1992).

QUENTEL J.-C. (1993), *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, Bruxelles, de Boeck, (2e édition, 1997).

QUENTEL J.-C. (2004), « Penser la différence de l'enfant », *Le Débat*, n°132, p.5-26.

QUENTEL J.-C. (2009), « L'enfant et l'éducation chez Marcel Gauchet et chez Jean Gagnepain », *Histoire du sujet et théorie de la personne. La rencontre Marcel Gauchet - Jean Gagnepain*, M. Gauchet & J.-C. Quentel, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.215-237.

QUENTEL J.-C. (2011a), *L'adolescence aux marges du social*, Bruxelles, Yapaka.be, Temps d'arrêt , Paris, Fabert.

QUENTEL J.-C. (2011b), « Dette et rupture : ce qu'une génération doit à l'autre », *Comment faire famille aujourd'hui ?*, D. Coum (dir.), Brest, Parentel.

RAYOU P. (1999), *La Grande École. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, Odile Jacob.

RENAUT A. (2002), *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Calmann-Lévy-Bayard, réédition Hachette.

RICŒUR P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

YOUF D. (2002), *Penser les droits de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.

Sans cesse redessiner les gestes d'émancipation

Nicolas GO[1]

Résumé

Cette courte contribution se propose d'introduire au problème tant débattu de l'autonomie des élèves, non pas à partir de l'autonomie elle-même, mais d'après ce que je souhaiterais suggérer comme des conditions possibles de son élucidation : les principes d'autorisation et de coopération. Possibles mais non nécessaires, dans la mesure où ces conditions renvoient à des pratiques éducatives scolaires particulières, qu'il m'est arrivé de qualifier de coopératives complexes. Particulières, mais pas insignifiantes. Elles pourraient même constituer une pierre de touche pour la critique des effets normalisateurs que provoquent paradoxalement maintes injonctions, aussi imprudentes qu'insistantes, à « l'autonomie des élèves ». Sans doute l'autonomie est-elle l'indice d'un processus d'émancipation à l'œuvre. Encore faut-il en déterminer les possibilités réelles et en décrire les effets empiriques. L'expérience joyeuse du travail communément partagée pourrait bien, sous réserve de certaines exigences, en constituer un signe de reconnaissance.

La généralité de la notion d'émancipation contribue à entretenir la confusion, elle-même participant des effets, non seulement d'erreur, mais surtout d'illusion, voire d'imposture. On peut certes s'accorder sur sa définition nominale : action de s'affranchir d'une aliénation, d'une domination ou d'une servitude. Mais restera toujours posée la question de savoir ce que signifie une telle action, et quelles en sont les conditions en situation réelle. On peut tout à fait imaginer ou déclarer un processus d'émancipation à l'œuvre, dans une situation en réalité aliénée. C'est même tout l'art de la domination que de faire prendre des vessies pour des lanternes, comme dit l'expression populaire, et la marque de l'illusion que de prendre ses désirs pour des réalités. Le problème de l'émancipation est donc avant tout celui de sa définition, et de ses conditions de possibilité. Ce qui est impliqué par ce problème, ce sont non seulement les rapports de domination eux-mêmes (contre lesquels l'émancipation s'exerce), mais aussi bien souvent la manière dont ces rapports font passer leurs effets d'aliénation pour des processus d'émancipation.

Une critique radicale, en contrepoint des exigences scientifiques, me semble par conséquent propre à éclairer la réflexion. Qu'appelle-t-on émancipation ? Qu'est-ce qui garantit que les formes d'éducation vouées à l'émancipation actualisent effectivement cette prétention ? Et, si l'on veut bien m'accorder cette référence à John Dewey, les questions gagneront à porter sur le processus de l'expérience lui-même, au principe de ce que le philosophe appelle « démocratie ». Qu'est-ce qu'une expérience émancipatrice en éducation comme « mode de vie associé, d'expériences communes communiquées » (Dewey, 2011, p.13) ?

Je me propose d'aborder ce problème de manière critique, en lien avec la question de la transmission des savoirs. Je voudrais montrer comment, dans une perspective qui reste relativement peu étudiée, celle de la *coopération* à l'école, il est possible d'interroger à nouveaux frais cette question de la transmission, à la faveur d'un principe étonnant, celui *d'autorisation*

[1]Maître de conférences, Centre de Recherche en sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD), Université de Rennes 2.

(Ardoino, 1990). J'aimerais à cette occasion introduire une question également fort peu étudiée, et pourtant par définition très réjouissante : celle de la jubilation dans les apprentissages.

Cette réflexion, bien que n'étant pas méthodologiquement construite sur l'analyse d'un matériau empirique précisément défini, participe d'une synthèse plus large résultant d'une dizaine d'années de recherches de terrain en contexte principalement scolaire, de la maternelle au lycée, caractérisé par des pratiques dites coopératives. Ces travaux de recherche ont été (et continuent à être) conduits selon des approches diversement ethnographiques, didactiques (afin d'analyser *ce qui se fait*) ou encore expérimentales (afin d'étudier *ce qui peut se faire*), dans une relation de travail avec les acteurs de terrain elle-même coopérative. Ils ont permis le recueil de nombreuses données (enregistrements filmiques et sonores, documents écrits, notes d'observation, transcriptions d'entretiens, etc.) toujours en cours d'exploitation, portant sur de multiples aspects des pratiques d'apprentissage-enseignement, et auprès de divers acteurs.

1. Distinctions et problèmes

L'évocation de la « transmission des savoirs » n'indique nullement qu'il faille s'en tenir à la seule transmission didactique des savoirs disciplinaires. Je prendrai la notion de savoir comme genre, englobant les espèces des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Quant à la notion de transmission, il me suffira de préciser l'idée suivante : la nécessaire transmission de la culture au sens anthropologique d'une génération à l'autre – dont parle Hannah Arendt (1972, p.250) – pose par ailleurs la question pédagogique des conditions de possibilité de ce processus, et que la philosophe a sans doute trop rapidement assimilé au modèle classique d'enseignement dit transmissif. Hannah Arendt fustige d'une manière bien spéculative les conceptions éducatives pragmatistes de John Dewey, accusé de contribuer à la crise de l'autorité, à la suite des « théories modernes de l'éducation venues du centre de l'Europe » (Arendt, 1972, p.229).

Il s'agit bien en effet, à l'école, de transmettre des « savoirs ». Et l'on s'accorde généralement, dans l'esprit des Lumières, sur l'idée que cet objectif s'inscrit dans une visée d'émancipation. Mais les conceptions divergent considérablement dans la définition de l'un comme de l'autre. C'est que, dans les débats publics, on tend à confondre des ordres différents (émancipation intellectuelle, affective, sociale, politique, économique, juridique), créant ainsi des confusions ; et dans les débats scientifiques, on produit souvent des réductions qui consistent à généraliser des perspectives particulières, simplifiant les flux complexes de l'expérience en des modèles contrôlés. On fait comme si l'émancipation était connue, objet de consensus, et de façon si évidente qu'il serait superflu d'en discuter ; de sorte qu'en première analyse, le problème de l'émancipation est moins l'émancipation elle-même, que les raccourcis dont elle fait l'objet. Quant à la transmission des savoirs, elle est de plus en plus technicisée, au point que les objectifs (de transmission) effacent progressivement la visée (d'émancipation).

C'est pourquoi, malgré son ancienneté et son appartenance à un monde révolu, la pensée de John Dewey reste pertinente : redéfinissant la démocratie comme expérience créative et continue, et l'éducation comme corrélative de l'expérience démocratique, Dewey met l'émancipation au cœur de son projet, permettant aux hommes de n'être pas écrasés par les changements dans lesquels ils sont pris et dont ils ne percevraient pas la signification. En ce sens, la transmission ne se comprend pas, à la manière d'Arendt, comme accueil par l'élève d'un discours professoral d'autorité, mais comme expérience sociale coopérative, la tendance à coopérer caractérisant par ailleurs selon Dewey la propension des hommes à faire société. Il n'y a pas chronologiquement à la manière d'Arendt la transmission d'abord (le conservatisme de la tradition), et l'émancipation ensuite (la transformation politique), mais une éducation précoce et continue, par l'expérience « démocratique » corrélée à une certaine manière d'apprendre et d'enseigner.

Une autre difficulté porte sur la conception même de la démocratie (celle de Dewey est très éloignée du sens commun), et sur les confusions possibles entre émancipation, démocratie et coopération. Nous nous trouvons ici aussi dans des ordres différents, avec de multiples glissements de sens possibles de l'un vers l'autre : la notion de démocratie est communément politique, celle de coopération est organisationnelle, et celle d'émancipation principalement philosophique. Disons que la visée d'émancipation en éducation suppose une expérience « démocratique » au sens de Dewey[2], laquelle requiert pour l'action une organisation coopérative du travail. Mais il ne faudrait pas en conclure que l'organisation coopérative du travail revient à imiter la pratique politique démocratique et ses institutions, d'où s'en suivrait inéluctablement un effet d'émancipation : nous aurions au contraire, comme dit Rousseau, de jeunes docteurs et de vieux enfants.

Il nous faut avancer prudemment, car la très ancienne voie de l'éducation est creusée de toutes sortes d'ornières. L'illusion selon laquelle il suffirait de dispenser d'autorité des savoirs rationalisés pour provoquer des processus d'émancipation en est une, la croyance selon laquelle il suffirait de concevoir une organisation démocratique de la classe pour que les élèves s'émancipent eux-mêmes en est une autre. L'autonomie ne se conquiert pas à si peu de frais.

2. Puissance d'agir et interactions sociales

La conception politique de la démocratie de John Dewey, comme *expérimentation continue* dans la vie publique, comme enquête permanente permettant aux citoyens de délibérer sur les processus de changement, plutôt que comme *recherche de conformité* de l'action à des principes étatiques, cette conception se prolonge dans la pratique scolaire : à l'encontre des recommandations abstraites sur la « liberté de penser », Dewey s'attache à la puissance d'agir, à la capacité concrète et effective de faire, à ce qu'il nomme *empowerment*. Je traduirais cela, pour ma part, de manière non littérale, d'un terme évoqué plus haut, « l'autorisation ». Il faut l'entendre en un double sens : d'abord un sens actif, pronominal, celui de s'autoriser à, plutôt qu'être autorisé par ; c'est-à-dire se permettre, se donner à soi-même l'autorisation de, s'investir soi-même de la puissance d'agir. Ensuite, au sens d'être auteur, garant et à l'origine de, ce qui correspond à la racine latine d'*auctor*, « auteur ». Donc : se donner l'autorisation et se faire auteur, y compris auteur de soi-même, de son propre devenir.

La notion de pouvoir relevant généralement plus spécifiquement du champ politique, s'agissant d'éducation, je retiendrai plutôt celle de *puissance* (dont le pouvoir n'est qu'une dérivée), pour traduire le terme anglais *power* – qui signifie dans cette langue aussi bien l'un que l'autre. D'autant que la notion a été conceptualisée il y a bien longtemps déjà par Spinoza, qui a parfaitement distingué *potentia* de *potestas*. L'effectuation de la puissance d'agir, *potentia agendi*, peut se traduire par des diminutions ou des accroissements. En termes spinozistes donc, *empowerment* pourrait se traduire par « accroissement de puissance », principe que le philosophe met, dans son *Éthique*, au principe même de la liberté et de la joie. Si je fais référence à cet auteur, ce n'est pas pour des raisons simplement lexicales, c'est parce qu'il nous conduit au cœur de notre problématique, par la corrélation qu'il établit entre connaissance, joie et liberté. C'est le très ancien problème de la sagesse qui se profile, comme forme historique majeure de l'émancipation, et enjeu selon moi toujours significatif de l'éducation.

Par ailleurs, la forme scolaire impose d'inscrire toute réflexion sur l'apprentissage-enseignement dans une perspective sociale et collective. Dewey s'est clairement déclaré en faveur de la coopération, sur la base anthropologique de la propension des hommes à faire société. Contre

[2] Le philosophe américain définit la démocratie comme croyance en la capacité de l'expérience humaine de générer les buts et méthodes qui permettront à l'expérience ultérieure d'être riche et ordonnée, avec la conviction que le processus de l'expérience importe davantage que tel ou tel résultat particulier.

l'argument selon lequel l'homme serait un loup pour l'homme[3], il affirme au contraire que la tendance des hommes à coopérer est plus profonde que leur penchant à s'affronter, en vertu de la simple évidence que sans cela, aucune société n'existerait. Cela revient à donner au socioconstructivisme contemporain une *forme d'organisation scolaire*, qui favorise l'émancipation de tous face aux rapports de domination qui ne manquent pas de s'instituer au gré des déterminismes. En ce sens, la coopération semble prolonger adéquatement l'expérience démocratique selon le philosophe américain, dont l'idée est « *la conscience claire de la vie commune dans toutes ses implications* » (Dewey, 2011, p.13). Ceci illustre la relation que je propose entre autorisation et coopération, comme principes d'émancipation en éducation. L'activité de connaissance se laisse ainsi appréhender à la fois comme processus personnel (individuel) et comme œuvre commune (collective).

S'autoriser à agir de soi-même et en coopération, cela concerne au moins autant les professeurs que les élèves, mais c'est sur ces derniers que je voudrais ici concentrer mon attention. La principale difficulté que nous rencontrons tient dans ce fait que l'intention du professeur de favoriser l'émancipation des élèves par l'autonomie peut très bien provoquer l'effet inverse. Si la pratique d'enseignement (dont l'objectif est la transmission des savoirs) vise bien un idéal d'émancipation, l'activité d'apprentissage est bien souvent vécue par les élèves, à tort ou à raison, comme une épreuve d'aliénation. C'est en grande partie dans cette rupture communément constatée entre l'obligation d'étudier et le désir d'apprendre que les idéaux les plus sincères viennent s'échouer.

De multiples déterminations concourent certes à entretenir la disjonction, renforçant les inégalités et réservant à quelques-uns seulement un possible horizon d'émancipation. Les terrains sur lesquels je travaille ont néanmoins en commun d'opposer, à l'insaisissable rupture entre obligation et désir, une autre rupture que l'on pourrait qualifier de paradigmatique. Les acteurs de ces terrains s'efforcent de pratiquer ce que je nomme une dévolution *intégrale*, au sens général d'« entier » (comme on parle d'une édition intégrale), de ce qui ne fait l'objet d'aucune restriction. Le latin classique désigne par *integrare* le fait de « renouveler, recommencer », et par figure « recréer, refaire », donnant ensuite la notion de faire participer, associer. Une dévolution intégrale (transfert global de la responsabilité du professeur vers l'élève) ne fait l'objet d'aucune restriction *a priori*, et associe chacun des acteurs aux responsabilités de la relation sociale consistant à vivre et travailler ensemble, selon un processus de renouvellement indéfini de cette relation.

D'ordinaire appliquée à des situations didactiques bien définies et rigoureusement circonscrites, la dévolution porte ici sur l'ensemble de la pratique sociale d'apprentissage-enseignement. C'est la condition d'un véritable processus d'autorisation en coopération : les élèves sont (co)auteurs de leurs tâches dans les apprentissages disciplinaires, mais également au sein même de l'organisation sociale de la classe (et/ou de l'école). De cette manière, les situations didactiques ne sont généralement pas conçues, programmées et conduites par le professeur jusqu'à atteindre un objectif préalablement défini, elles émergent progressivement de l'activité des élèves eux-mêmes, selon un mode d'organisation coopérative du travail qu'il n'est pas possible de décrire ici. Dans l'enseignement le plus commun, le professeur programme des situations adidactiques, où il fait dévolution aux élèves ainsi placés en position *d'acteurs*. Mais dans les cas qui nous intéressent, l'adidacticité procède de la nature même des institutions, par lesquelles les élèves sont placés en position *d'auteurs*.

La différentiation que je propose entre auteur et acteur mérite qu'on s'y arrête un instant. J'ai évoqué plus haut la signification étymologique du mot auteur, *auctor* en latin, qui désigne aussi bien le fait d'être garant de quelque chose, que d'être « à l'origine de », et dérivant du verbe *augere* « faire croître » (donnant en français s'augmenter, puis augmenter). La position d'auteur

[3] L'expression *homo homini lupus* est de l'auteur latin Plaute, dans sa comédie Asinaria (« La comédie des ânes ») ; elle a été reprise depuis le XVI[e] siècle (Érasme) jusqu'à aujourd'hui (Freud) par un grand nombre de philosophes comme Montaigne, Hobbes ou encore Schopenhauer, au point d'apparaître aujourd'hui comme une évidence.

suggère ainsi d'être authentiquement soi-même à l'origine de ce qu'on fait et non pas fictivement (il est remarquable qu'*authentes* signifie en grec « auteur responsable »). Précisons, contre toute objection hâtive, qu'être authentiquement auteur, ce n'est pas l'être absolument, c'est-à-dire indépendamment de toute forme de déterminisme, ou d'influence. Bien au contraire : c'est l'être compte tenu de tout ce qui nous détermine, mais dans un rapport de force, de puissance d'agir, de transformation. Être « à l'origine de », ce n'est pas l'être à partir de rien, comme s'il s'agissait de pure création divine, c'est être capable d'initier des gestes singuliers, inattendus, d'effraction dans le flux continu des processus complexes (cognitifs, sociaux, etc.), et de s'en porter garant. Ce n'est pas non plus l'être seul mais au sein d'une culture et d'une communauté, celle de co-auteurs. Par distinction, l'acteur, s'il est effectivement « celui qui agit, qui fait » (du latin *agere*, faire), est aussi bien celui *qui est agi*, soit comme agent – désignant volontiers un chargé de mission comme agent diplomatique, de banque, de change, de police – soit comme comédien, en l'occurrence un acteur qui joue une pièce de théâtre qu'un autre (l'auteur) a écrite pour lui.

Ainsi, on comprend aisément l'usage désormais familier de l'injonction « rendre l'élève acteur de ses apprentissages », se démarquant résolument de l'ancienne logique de passivité dans l'étude, sans pour autant conduire jusqu'à son terme la question de la dévolution ni l'envisager dans son intégralité. Comme si, pressentant les implications majeures du problème, on préférait s'arrêter prudemment en chemin, abandonnant l'enjeu d'autorisation à d'autres horizons improbables et lointains.

Il conviendrait de nuancer les propositions, ainsi présentées de façon un peu schématique, que l'on pourrait résumer en disant que les situations ne sont pas préparées *pour* les élèves, mais co-élaborées *par* eux, sous l'autorité de l'enseignant – la notion d'autorité ne renvoyant plus alors à celle de discipline, mais à celle d'autorisation. Un peu schématiques, et évidemment trop étymologiques, car l'étymologie ne fait pas un argument suffisant, encore moins une vérité. Elle indique des directions possibles à la pensée et à l'action. Mon propos étant ici de nature philosophique – mais faut-il le rappeler largement mis à l'épreuve de l'expérience – je me contenterai de suggérer deux courts exemples à l'appui, confiant à d'autres lieux (ils ne manquent pas) l'occasion d'engager le débat scientifique qui s'impose. Le premier exemple est celui de l'étude de la langue et de la littérature française : elle se fait principalement à travers la pratique d'écriture, qui n'est pas celle des ateliers d'écriture par lesquels les élèves produisent occasionnellement des écrits conformément à une consigne donnée (ils sont dans ce cas acteurs), mais celle du « texte libre », systématiquement inscrit à l'emploi du temps quotidien, que l'explicitation du contrat didactique pourrait traduire par « écrivez le texte que vous voulez, sollicitez l'aide que vous souhaitez, il sera ensuite présenté à la classe, probablement retravaillé, saisi, affiché et/ou publié, envoyé aux correspondants ». Les élèves sont auteurs au sens où on l'entend d'ordinaire (comme un auteur de roman par exemple), mais dans un contexte social coopératif où les interactions sont complexes et nombreuses, et dans une perspective d'étude. Le second exemple est celui de l'étude mathématique, qui n'est pas celle des situations adidactiques préparées par le professeur et orientées vers un savoir défini (les élèves sont dans ce cas acteurs), mais celle des inventions et des recherches mathématiques systématiquement inscrites à l'emploi du temps quotidien, où, à partir d'une idée initiale qui peut être tout à fait modeste ou hasardeuse, un élève ou un groupe d'élèves aidés par le professeur s'engagent dans un processus de recherche tâtonnante d'où émergent progressivement une idée, une hypothèse, un problème, une notion. La recherche se poursuit souvent sur une durée de plusieurs jours, jusqu'à épuisement (provisoire) de la curiosité et des impulsions créatrices, ou jusqu'à une découverte significative qui sera coopérativement partagée et institutionnalisée.

Ainsi, les productions individuelles et collectives des élèves, inscrites dans un processus de transformation et de problématisation, participent d'une activité coopérative de mutualisation, par laquelle s'effectue une grande partie de la transmission des savoirs ; ces productions se prolongent souvent dans un devenir social qui les interroge et les valorise, comme la publication, les expositions ou la correspondance interscolaire.

La vie sociale se structure au moyen d'institutions coopératives, telles que la « réunion coopérative hebdomadaire », les « entretiens », les « bilans », par lesquelles les élèves assument la responsabilité de leurs projets, de leurs actes, de leurs relations, et organisent eux-mêmes leur travail.

Le rapport autorisation/coopération, concrétisé par des situations de dévolution intégrale, favorise une condition importante des apprentissages, d'ordinaire rarement satisfaite, *la créativité*. Elle est même une condition nécessaire de l'autorisation, sans laquelle l'activité tombe rapidement dans une routine stérile : la reproduction du même. La créativité se déploie à la faveur d'une autre condition, déjà évoquée, celle du couple transformation/problématisation, sans laquelle elle se ratatine dans l'impuissance du spontanéisme.

Cela n'étonnera personne, l'attention que l'on porte, dans nos travaux empiriques, à l'activité des élèves, renvoie toujours à l'action du professeur. Sous cet angle, l'enquête porte alors principalement sur les conditions d'après lesquelles il se rend capable de créer le milieu social et didactique par lequel les processus que je viens d'évoquer sont possibles et efficaces. C'est alors sa propre puissance d'agir qui se trouve convoquée et interrogée, et c'est son action qui se trouve mise à l'épreuve des principes que je viens d'énoncer. Par suite, de façon plus pratique et tout aussi essentielle, se pose la question récemment reformulée par Rochex et Crinon (2012) de l'incidence possible des pratiques pédagogiques sur la construction des inégalités scolaires.

3. Aspects de l'émancipation

Revenons un instant à la question de l'émancipation, pour mettre en perspective l'enjeu de « transmission des savoirs » et d'autonomie dans un tel contexte éducatif. Jacques Rancière est peut-être, parmi les philosophes contemporains, celui qui a le plus explicitement abordé cette question, aussi bien dans un contexte politique (Rancière, 2000) qu'éducatif (1987). Mon approche par l'autorisation et la coopération trouve un écho dans ses propres travaux, qui dénoncent les fonctions « d'abrutissement » en éducation, et de « police » en politique.

La fonction de « police » offre selon l'auteur des légitimations au pouvoir institué, qui organise et perpétue les partages sociaux, assigne à chacun des places et des fonctions en figeant des identités et des rôles sociaux. À rebours, la politique consiste alors dans un acte d'interruption, de dérèglement et d'effraction par rapport au lien social établi, contre l'expert s'arrogeant la mainmise sur le sort des citoyens. La démocratie (Dewey ne l'aurait pas démenti) n'est pas essentiellement un régime, un dispositif institutionnel de l'État, mais une *action*. Elle est la possibilité pour chacun de sortir de son rang, un « travail de l'égalité ». Autant dire, dans notre vocabulaire, une pratique d'autorisation. L'émancipation politique consiste en une mise en crise des partages, chacun accédant à la confiance en sa propre capacité à interrompre le cours présent du monde. Prenant au sérieux la part des sans-part, Rancière oblige à se demander qui partage la même communauté et qui est laissé sans part, qui est compétent et qui ne l'est pas concernant les décisions, orientations à envisager pour la cité.

Ces principes se prolongent dans l'ordre éducatif, où la logique explicative (« La Vieille ») fixant des rangs et des partages, doit laisser place à la possibilité pour chacun de se trouver à l'origine de ses propres apprentissages, affirmant l'égale intelligence de tous les hommes. L'émancipation consiste en un refus de convertir les déterminismes en un destin. L'instruction par la transmission des savoirs est certes, dans son principe, émancipatrice, nul ne songerait à faire l'éloge de l'obscurantisme ou de l'ignorance. Mais l'affirmer ne suffit pas à garantir l'idéal d'émancipation de tous les élèves. Comment permettre à chacun de sortir de son rang, de mettre en crise les partages, de contrarier son destin ? Comment, dans un même mouvement, éviter la production des inégalités scolaires ? Et qu'est-ce qui garantit que l'ambition de « réussite scolaire » ne participe elle-même en rien à des effets d'aliénation ?

La proposition d'une pratique sociale coopérative à l'école, organisant non pas la reproduction même involontaire des partages sociaux, mais l'amplification mutuelle des puissances d'agir et de connaître, semble capable sous certaines conditions critiques (Reuter, 2007) de répondre favorablement au projet d'émancipation en éducation. La fonction par laquelle chacun, dans un contexte social régulé, s'autorise de soi-même selon ses propres capacités et démarches singulières d'apprentissage, semble adéquate à ce même projet. À condition de veiller à *l'effectivité* du dit travail de l'égalité dans les aspects pratiques de la relation didactique et aux conditions *réelles* de la démocratisation scolaire.

Un autre aspect mérite également d'être évoqué : les effets de jubilation associés à la pratique éducative que je viens de présenter. Ceci n'a rien de commun avec une conception ludique de la pédagogie ni avec un angélisme sentimental selon lequel il « faudrait » que les élèves soient heureux à l'école, au mépris des questions d'apprentissage et d'exercice de la lucidité. La joie est, comme l'a très bien exprimé Bergson (1946, p.32), corrélative à la création : « *partout où il y a joie, il y a création : plus riche est la création, plus profonde est la joie* ». La généralisation de la créativité dans la pratique quotidienne d'apprentissage-enseignement, aussi bien du point de vue de l'élève que de celui du professeur, provoque une atmosphère d'allégresse qui n'est pas du tout incompatible avec le sérieux du travail. Bien au contraire : certaines recherches contemporaines en neurobiologie (Vincent, 1986 ; Damasio, 2003 ; Lestienne, 2010) tendent à confirmer la corrélation favorable entre les fonctions cognitive, sociale et affective. Les rapports entre l'affectivité et la sociabilité d'une part, la mémoire, l'attention, la cognition d'autre part sont de mieux en mieux établis. La joie spinoziste comme accroissement de puissance, la tristesse comme diminution, se déclinent aujourd'hui en termes neurobiologiques tels qu'ils contribuent à mieux nous informer sur les conditions de la pratique sociale scolaire et certaines de ses conditions de réussite ou d'échec. Il y a en outre dans la notion d'émancipation une dimension psychologique et spirituelle : les effets thérapeutiques de l'expression libre dans l'investissement symbolique des langages (Le Bohec, 2007) libèrent de certaines souffrances, l'expérience sociale d'une fraternelle bonne humeur, les événements jubilatoires de la réussite couronnant les tâtonnements de recherche et leur valorisation par la communauté des pairs, participent d'une joie de vivre que l'on peut considérer comme émancipatrice, au regard du mal-vivre qui bien souvent pèse sur les existences dans notre monde contemporain. Associer le problème de la joie d'exister à celui de l'émancipation contribue à redéfinir cette dernière : l'émancipation n'est pas seulement l'action (négative) de s'affranchir d'une tutelle, d'une oppression, d'une souffrance (*ex-mancipare*), elle est aussi, dans le même temps, le processus d'autorisation par lequel la manière de vivre est sans cesse redessinée, en créant constamment ce que Nietzsche appelait de nouvelles possibilités de vie (Go, 2013).

Cet aspect joyeux des rapports d'enseignement-apprentissage dans certaines classes coopératives est souvent remarqué et éprouvé par les visiteurs, chercheurs ou non, mais en revanche quasiment ignoré des travaux scientifiques. Probablement imaginé comme d'intérêt secondaire au regard des enjeux sérieux de la connaissance, ou échappant aux références théoriques et exigences méthodologiques ordinaires de la recherche, il me semble pourtant d'une importance capitale : autant du point de vue de la transmission égalitaire des savoirs que de celui de la visée d'autonomie et d'émancipation des élèves.

On note certes dans l'actualité, avec la notion de « bien-être à l'école », un certain regain d'intérêt pour ce qui pourrait ressembler de loin à l'expérience joyeuse de l'étude. Un intérêt sans doute largement déterminé par les constats statistiques de mal-être des élèves français à l'école, comme variable négative dans la compétition des évaluations internationales sur l'efficacité des systèmes éducatifs. Le bien-être à l'école a toutes les chances de se muer rapidement en slogan, ou en injonction que les autorités adresseront bientôt aux acteurs de terrain pour se décharger elles-mêmes d'une responsabilité fort embarrassante. À l'instar, somme toute, de ces nouvelles pratiques managériales par lesquelles certaines entreprises aménagent le « bien-être » de leurs salariés, moins pour les salariés eux-mêmes que pour l'amélioration des performances, à l'intention des actionnaires. Rien n'interdit en effet la compossibilité de l'aliénation et du bien-

être (ou de l'autonomie, ou des responsabilités accrues dont les managers gratifient leurs collaborateurs).

Bien-être, autonomie, citoyenneté, émancipation même, autant de notions, parmi d'autres encore, qui ne peuvent qu'attirer la sympathie, provoquer l'adhésion, dissimulant dans le même temps d'autres enjeux, qu'on pourrait vulgairement résumer par l'idée de maintenir un ordre établi. Non que ces notions dussent être suspectées pour elles-mêmes, mais elles doivent être mises à l'épreuve de la critique, tant du point de vue des enjeux qu'elles recouvrent, que des pratiques concrètes auxquelles elles renvoient.

Quels que soient les rapports de forces, les péripéties, les contradictions qui président aux efforts des divers acteurs pour maintenir la cohérence de la forme scolaire ou pour la subvertir, il est une question qui pourrait contribuer à prendre un peu de hauteur, ou à faire un pas de côté, et ainsi reconfigurer les rapports en présence : celle, immanente à l'ensemble des pratiques humaines, de la joie d'exister (Go, 2012). C'est une question de l'ici et maintenant, qui ne souffre aucun délai et ne se satisfait d'aucune abstraction. Elle n'a aucun but, qui puisse justifier d'attendre, et ne tolère aucun prétexte, qui puisse convaincre d'y renoncer. Elle ne requiert que de « sortir le *vivre* de l'enlisement qui le fige et le réamorcer », comme le formule joliment François Jullien (2012, p.156), avant de demander : « *Vivre* : à quoi d'autre peut-on tendre dans la vie que d'y accéder ? ».

Conclusion

Les éléments que j'ai tenté de présenter rapidement constituent autant des objets possibles d'enquête pour la recherche, que des indications d'orientation pour l'action. Enracinés dans des expériences pédagogiques historiques, mis à l'épreuve des expérimentations ou explorations empiriques actuelles, ils présentent autant de points aveugles et d'incertitudes que de résultats encourageants, dans la visée explicite d'un renouvellement profond des pratiques éducatives à l'école.

Une chose me paraît néanmoins assurée : l'émancipation n'est rien, si elle n'est qu'abstraction. L'idéal exige des processus concrets et collectifs d'émancipation par l'action, et ce dès l'enfance, à l'heure où s'incorporent des dispositions durables et où se tissent les premières servitudes.

En éducation comme en politique, il nous faut réinventer sans cesse et sans relâche les formes pratiques de sa mise en œuvre. Peut-être même la créativité pourrait-elle constituer le principe fédérateur de l'émancipation de tous et de chacun. C'était du moins l'avis de Bergson qui écrivait, dans un contexte différent (1946, p.32) : « *la vie humaine a sa raison d'être dans une création qui peut, à la différence de celle de l'artiste et du savant, se poursuivre à tout moment chez tous les hommes : la création de soi par soi, l'agrandissement de la personnalité par un effort qui tire beaucoup de peu […] et ajoute sans cesse à ce qu'il y avait de richesse dans le monde* ». Cet « ajout » serait plutôt un travail de transformation, non seulement personnel comme l'entend Bergson, mais aussi politique et social, stimulé par *l'audace* : entendons par là qu'il ne se laisse pas intimider par les contraintes de l'ordre établi.

Bibliographie

ARDOINO J. (1990), « Autorisation (article), *Encyclopédie philosophique universelle. Les notions*, Paris, Presses Universitaires de France.

ARENDT H. (1972), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.

BERGSON H. (1946), *L'énergie spirituelle*, Genève, Skira.

DAMASIO A. (2003), *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Paris, Odile Jacob.

DEWEY J. (1939), « Creative democracy », *The Latter Works, Vol. 14*. Carbondale, Southern Illinois University Press.

DEWEY J. (2011), *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin.

GO N. (2009), « Une approche complexe des apprentissages »*, Penser l'éducation,* n°25, p.19-48.

GO N. & *al*., (2010), « Le dispositif dit de "recherches mathématiques" : analyse didactique d'une séance de CM1 », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, volume 30/2, p.135-196.

GO N. (2012), *L'art de la joie. Essai sur la sagesse*, Paris, biblio essais, Le Livre de Poche.

GO N. (2013), « Les actes de la joie en éducation ou les gais savoirs », *Robert Misrahi, pour une éthique de la joie*, V. Verdier (dir.), Nantes, Éditions Cécile Defaut/ Centre Culturel International de Cerisy, p.377-407.

GO N. (2014), « De l'éducation créatrice », *Revue poétique & philosophique Peut-être*, n°5, p.162-172.

JULLIEN F. (2012), *Cinq concepts proposés à la psychanalyse*, Paris, biblio essais, Le Livre de Poche.

LE BOHEC P. (2007), *L'école réparatrice de destins*, Paris, L'Harmattan.

LESTIENNE R. (2008), *Miroirs et tiroirs de l'âme. Le cerveau affectif*, Paris, CNRS Éditions.

RANCIERE J. (1987*), Le maître ignorant*. *Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard.

RANCIERE J. (2000), *Le Partage du sensible*, Paris, La Fabrique.

REUTER Y. (2007), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan.

ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (2012), *La construction des inégalités scolaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

SPINOZA (1990), *Éthique*, Paris, Presses Universitaires de France.

VINCENT J.-D. (2002), *Biologie des passions*, Paris, Odile Jacob.

Autonomie *versus* autorité : idéal éducatif ou nouvelle forme de domination ?

Pierre Périer[1]

Résumé

La diffusion de la norme d'autonomie de l'enfant dans la famille et de l'élève à l'école a modifié les dispositifs d'apprentissage et rapports de pouvoir dans la classe. La soumission des élèves à l'autorité symbolique des savoirs et à l'autorité pédagogique du maître chargé de les transmettre recule. L'éthique contemporaine de la discussion, de la négociation, de la reconnaissance des droits et libertés de l'enfant ébranle le processus institutionnel de normalisation des rôles. Dans ce cadre, il est davantage fait appel à l'autonomie des élèves chargés de s'autocontrôler, de se mobiliser dans les apprentissages ou de se juger scolairement et moralement. Or, l'apprentissage de l'autonomie nécessite des conditions socialement définies, de sorte que l'idéal d'émancipation qu'elle symbolise pourrait dissimuler les rapports de domination qu'elle perpétue sous d'autres formes. Cette problématique sera abordée sous l'angle des professeurs débutants dans les collèges populaires, c'est-à-dire dans des contextes et à un moment de forte tension entre la norme ou valeur d'autonomie et les dispositions des élèves.

C'est principalement avec la loi d'orientation de 1989 qui place l'élève « au centre » du système éducatif, que l'école renouvelle et étend son injonction à l'autonomie. Celle-ci n'est plus seulement morale selon le modèle républicain du XIXe mais sociale et politique sous la forme d'une attente de prise en charge par chacun de son destin (Geay, 2011). Dans les textes et programmes scolaires officiels les plus récents, l'autonomie représente une valeur positive qui se décline au moins sous une double dimension : citoyenne, pour ce qui concerne l'intégration des règles et valeurs de la vie collective, cognitive pour tout ce qui procède des apprentissages dont l'enfant devient tout à la fois producteur et créateur (Lahire, 2005). Cette norme d'autonomie relève néanmoins d'un mode particulier de socialisation qui s'inscrit dans un processus d'éducation axé sur l'individualisation et la responsabilisation (Queiroz de, 2004). De ce point de vue, la Convention internationale des droits de l'enfant en 1989 marque une étape déterminante et pour le moins ambivalente dans la séparation juridique des enfants, reconnus dans leur égalité et leur subjectivité (Renaut, 2003). Le respect de telles dispositions implique, en effet, que l'enfant ne soit pas soumis au pouvoir de l'adulte et des institutions (Singly de, 1996) mais sollicité en tant que sujet, dans la famille comme à l'école. Il ne s'agit pas de le conformer en obtenant de lui obéissance et docilité, mais de le révéler à lui-même par le biais de son expression, de sa participation et de savoirs appropriés. La famille assouplit ses règles et son contrôle au profit d'une éducation axée sur la confiance, l'épanouissement, l'imagination. C'est donc en s'opposant à toute forme d'aliénation qu'une émancipation devient possible et l'autonomie peut ainsi être définie comme le pouvoir reconnu à l'enfant, conformément à ce que ses parents ou ses enseignants lui autorisent. Moins encadré par l'autorité de la transmission et des rapports hiérarchiques entre générations (Singly de, 2004), l'enfant ne serait-il pas désormais soumis à la norme d'autonomie d'une « éducation libérale » véhiculée conjointement dans les classes moyennes ou supérieures et à l'école (Gayet, 2004 ; Gombert 2008) ?

Dans le quotidien de la classe, l'enjeu consiste plus précisément à faire coexister et se renforcer deux formes d'autonomie. L'une concerne l'épanouissement et la reconnaissance de l'élève en tant qu'individualité, porteur d'une différence et d'une authenticité. L'autre, proprement scolaire,

[1] Professeur de sciences de l'éducation, Centre de Recherches sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD), Université de Rennes 2.

s'intéresse à susciter sa participation et mise en activité ou encore, son projet personnel. Dans cette perspective, la référence à l'expérience de l'élève, à ses motivations et intérêts devient prépondérante. Certes, l'idée (non la pratique) d'une pédagogie individualisée était présente dès la fin du XIXe siècle, au moins pour l'école maternelle, mais ce n'est qu'après 1945 que la représentation de l'enfant comme « personne autonome » se développe, en se diffusant très progressivement des classes favorisées vers les classes populaires (Prost, 2004). L'école voit progressivement sa mission évoluer vers une fonction plus éducative quand la famille privilégie désormais les relations d'affection et de complicité entre ses membres. Il en résulte une tension entre l'autonomie individuelle reconnue à l'enfant dans l'espace domestique et l'autorité à laquelle l'élève doit se soumettre dans l'espace scolaire où elle apparaît de ce fait davantage contestée. L'enjeu pourrait donc consister, pour l'enseignant, à s'appuyer sur l'autonomie de l'élève (et sa responsabilisation) afin d'atténuer la charge d'une autorité en perte de légitimité et d'efficacité. Selon notre hypothèse, l'autonomie attendue des élèves dans les apprentissages et comportements en classe serait l'expression de ce nouveau contrat pédagogique, largement implicite, soucieux de construire et de maintenir un rapport de pouvoir que l'enseignant ne parvient plus seul à instituer[2]. La norme d'autonomie pourrait ainsi jouer le rôle d'analyseur des « réussites » comme des « échecs » d'élèves qui, sous ce prisme, se voient attribuer la responsabilité de leurs difficultés scolaires ou problèmes de comportement. Au coeur de la socialisation scolaire et des pratiques pédagogiques ordinaires, se joue ainsi la possibilité d'une émancipation par l'autonomie en même temps qu'une reproduction des rapports de domination (Renault, 2011). En effet, l'autonomie présentée comme une valeur éducative implique certaines conditions afin de s'exercer et en particulier un travail du sujet sur lui-même (Dubet, 1995), c'est-à-dire un apprentissage réflexif, évaluatif et critique du rapport à soi et aux autres, auquel toutes les familles et cultures ne préparent pas. Selon la problématique de ce texte, les attentes à l'égard d'élèves sollicités pour se motiver dans les apprentissages, s'autocontrôler, s'évaluer ou encore se juger moralement se justifient au nom d'une norme d'autonomie dont on peut se demander si elle ne contribue pas, sous cette forme « douce » et « invisible », à la construction et reproduction des inégalités scolaires et sociales.

Une enquête auprès d'enseignants débutants du secondaire

Relativement récente dans la recherche, la question de l'autonomie et la constitution d'un « monde » des élèves, de sa négociation en classe (ou dans l'école) et de ses effets, a été analysée principalement au niveau de l'enseignement élémentaire (Durler, 2013 ; Joigneaux, 2011 ; Lahire, 2005 ; Delalande, 2001) mais rarement abordée dans la scolarisation secondaire. Pourtant, c'est à ce moment charnière du collège et du lycée que les tensions se font plus vives entre l'élève et le sujet, entre la culture juvénile et la culture scolaire, entre les revendications d'autonomie et les exigences pédagogiques, non sans lien avec les perturbations ou désordres en classe. C'est aussi le moment de sortie de l'enfance et d'une confrontation parfois conflictuelle à des règles dont l'application jugée arbitraire contrarie l'idéal d'autonomie.

Le corpus mobilisé repose sur une enquête par entretiens individuels réalisée auprès de trente-quatre professeurs stagiaires et néo-titulaires des différentes disciplines du secondaire, en poste dans trois académies socio-scolairement contrastées (Creteil, Lyon, Rennes). Enseignants débutants, les enquêtés sont majoritairement en collège et plus souvent affectés dans les contextes d'établissements ou de classes difficiles, dans les quartiers populaires et de l'éducation prioritaire. À l'origine, la recherche portait sur l'entrée dans le métier et les difficultés rencontrées dans la classe, dont celles relatives à l'enjeu d'autorité et de discipline, si déterminant dans la phase des débuts (Périer, 2014). C'est sous cet angle que la question de l'autonomie des élèves a émergé spontanément dans le discours d'une partie des enseignants, à la fois comme catégorie de perception et norme d'évaluation voire de jugement des élèves (et secondairement des familles). L'autonomie dont il sera ici question n'est donc pas objectivée dans les pratiques par le biais d'observations répétées ni même toujours explicitée par les

[2] Une enquête récente auprès d'un échantillon de 1200 professeurs des collèges et lycées a montré que « former des élèves à des méthodes de travail et développer l'autonomie dans les apprentissages » représentait le premier objectif de l'enseignant, précédant « faire acquérir les connaissances disciplinaires utiles pour la poursuite des études et la réussite aux examens » (respectivement 72% et 60% sur la base de trois réponses cumulées). Cf. Enseigner en collège et lycée en 2008 (2009), *Les dossiers*, MEN-DEPP, n°194.

professeurs enquêtés, mais saisie en tant que référence et point de tension dans l'interprétation des enjeux et difficultés des rapports pédagogiques. L'approche qualitative a été complétée par l'exploitation secondaire de quelques questions centrées sur les objectifs de l'enseignement et issues d'une enquête par questionnaire réalisée auprès d'un échantillon représentatif de 1200 professeurs du secondaire (DEPP, 2009). Précisons enfin que, compte tenu des limites empiriques inhérentes à ce travail et à son objet même, les éléments rassemblés dans ce texte ont davantage valeur d'hypothèse que de preuve. Il s'agit de proposer un modèle d'analyse qu'il conviendrait bien évidemment de confronter à des enquêtes systématiques et à grande échelle.

1. De la transmission à la co-construction des savoirs

Les changements dans l'ordre des savoirs et le rapport au savoir des élèves résultent de plusieurs phénomènes entremêlés. Au plus profond, il se dégage des analyses de ce phénomène que les institutions, dont l'école, sont désormais moins assurées des valeurs et savoirs à transmettre, et c'est en réalité la société tout entière qui doute de ses modèles et de l'héritage culturel qu'elle entend livrer aux jeunes générations (Arendt, 1985 ; Dubet, 2002). Les hiérarchies qui consacraient la légitimité des savoirs scolaires et leur conféraient un caractère non négociable sont discutées, voire ébranlées. La culture noble ou « haute culture » et ses profits de distinction ne suscitent plus la même adhésion et appropriation de la part d'une jeunesse moins disposée à se soumettre à ses hiérarchies et classements (Lahire, 2004). En classe, l'essor des pédagogies s'appuyant sur l'enfant mis en position de construire ses propres savoirs témoigne de la montée de la norme de l'autonomie cognitive et de la dévalorisation d'une logique de transmission, rangée du côté de l'autorité et de l'arbitraire. Les voix les plus inquiètes quant à cette supposée « perte » pourront dénoncer un risque de « pédagogisme », qui allège les programmes, égalise le niveau « par le bas » et valorise la communication dans la classe au détriment des savoirs (Queiroz de, 2000).

Cependant, la reconnaissance de l'autonomie de l'élève s'affiche dans les programmes et textes officiels où l'accent est mis sur les droits, l'expression, la motivation ou le projet personnel de l'élève. Il est attendu de ce dernier qu'il adopte un rapport actif au savoir, et s'engage dans les apprentissages. La réflexivité des élèves qui apparaît depuis une dizaine d'années comme une compétence à acquérir, met l'accent sur le débat et les formes discursives des apprentissages (le « cours dialogué » en est un exemple). Cette démarche de participation et de co-construction s'inspire d'un modèle démocratique d'autonomisation dans les apprentissages mais elle peut aussi contribuer à brouiller les frontières entre la posture d'apprenant et la subjectivité individuelle, entre le monde de la classe et celui hors l'école. Le pouvoir sur soi reconnu à l'enfant autonome passe par des dispositifs pédagogiques « invisibles » qui laissent une plus grande place au choix et à l'expression des élèves moins dépendants *a priori* de la transmission « frontale » de l'enseignant mais plus attendus dans la maîtrise et conscience de soi. Un déplacement du rapport pédagogique se serait donc produit au « profit » des élèves, dont il importe de saisir ce qu'ils sont en mesure d'apprendre, afin de susciter leur adhésion, participation et intérêt. Le savoir n'est plus transmis sur un mode descendant et autoritaire mais construit en association avec des élèves chargés d'en découvrir le sens selon une démarche active et personnelle. Une femme professeur d'allemand (vingt-huit ans, agrégée, collège) témoigne de son embarras face à cette tension entre les exigences propres à la culture scolaire et le « libre » épanouissement des sujets, avec le souhait implicite que ces dimensions puissent se renforcer mutuellement : « *D'un côté, mon injonction, c'est vous devez vous plier à ce système et, d'un autre côté, j'ai envie qu'ils se révoltent et qu'ils aient une vie personnelle, parce que c'est maintenant qu'est la vie, c'est pas quand ils seront à la retraite… Je me dis que peut-être si on leur laissait plus de vie personnelle, plus d'espace pour se construire comme ils veulent, ils seraient peut-être moins réticents à se plier à certaines contraintes. Si on leur donne un espace de contrainte et un espace de liberté, j'espère, je n'en sais rien, mais j'espère que les contraintes leur paraîtraient moins difficiles à assumer.* »

En réalité, ni libres ni autonomes, les élèves continuent de s'engager dans l'activité sous le regard et le contrôle de l'enseignant qui renvoie chacun à la responsabilité de son travail et à ses « choix ». L'encadrement invisible de la pédagogie de l'autonomie vise à placer les élèves en position d'acteurs dans les apprentissages, mais ils n'en sont pas moins encadrés par les normes scolaires, ne serait-ce qu'en acceptant de rendre des comptes à l'enseignant chargé de procéder régulièrement aux évaluations (même si les tentatives de négociation ne manquent pas).

Tactiques et compromis pour gagner l'intérêt des élèves

L'un des objectifs prioritaires des enseignants du secondaire consiste à « donner aux élèves les moyens de comprendre le monde et de s'y situer »[3], selon une posture qui mêle des éléments de curricula disciplinaires à l'apprentissage d'une distance critique. Cependant, lorsqu'ils sont confrontés au défi de faire participer ou dialoguer les élèves les moins proches des attendus de la culture et de la socialisation scolaires, les enseignants sont enclins à sélectionner et à adapter les savoirs afin de susciter leur motivation et intérêt « spontané ». La difficulté parfois récurrente de maintenir les élèves en activité tout en encourageant leur autonomie contraint à des ruses ou tactiques pédagogiques en variant les dispositifs et contenus d'enseignement, afin d'éviter qu'ils ne décrochent et que le désordre ne gagne l'ensemble de la classe. De telles adaptations en forme d'improvisation ont une efficacité incertaine en ce qu'elles détournent des apprentissages et contenus de savoirs (Terrail, 2002 ; Bautier & Rayou, 2009). C'est ce que suggère cette jeune enseignante (vingt-cinq ans, certifiée) lorsqu'elle livre son impression mitigée sur la réception de sa discipline par les collégiens : « *Je pense que la plupart des élèves perçoivent l'histoire-géo comme une matière en plus, et qu'ils ne voient pas du tout la… enfin ils ne trouvent pas de lien logique avec la société actuelle. Enfin, en même temps, je peux comprendre aussi, quand on fait l'Europe moderne, de ne pas arriver à trouver de lien avec ce qui se passe actuellement, et je sais que dans les deux classes, ils m'ont demandé : "Quand est-ce qu'on allait faire le vingtième siècle ?" Donc je pense qu'ils sont quand même en attente de faire des choses qui leur parlent plus*. »

Dans les établissements populaires, l'adaptation des contenus et des modalités de leur « transmission » exige un travail réflexif des jeunes professeurs découvrant les élèves réels, peu ou prou éloignés des élèves auxquels ils pensaient devoir enseigner. Dans ce processus, l'anticipation des dispositions et réactions des élèves face aux contenus à transmettre conduit imperceptiblement à des ajustements didactiques de la part de professeurs soucieux de rendre les savoirs accessibles au plus grand nombre et de favoriser l'engagement autonome dans l'activité. Les curricula sont remaniés au travers des interactions dans la classe et de façon plus ou moins consciente par les enseignants, jusqu'à produire des savoirs « locaux » indexés au contexte et aléas des situations d'apprentissage (Bautier & Rayou, 2009). Il n'est pas rare que, dans ce cas, la figuration et l'exemplification, c'est-à-dire le recours appuyé au concret ou au « vécu », l'emportent sur l'argumentation et la démonstration inhérentes aux exigences du travail intellectuel (Bouveau & Rochex, 1997). Peut-on dire que les enseignants procèdent à un renversement normatif axé sur ce qui peut motiver les élèves (et secondairement prévenir l'indiscipline ou apaiser la classe) jugés trop peu participatifs et investis dans l'activité ? Moduler l'enseignement et réviser les exigences de contenus serait alors une manière de composer par anticipation ou réaction avec l'autonomie cognitive d'élèves, inégalement disposés de ce point de vue. Une telle ambiguïté traverse les propos de cette enseignante d'histoire-géographie (vingt-six ans, certifiée) en poste dans un collège de banlieue : « *Avant je pensais à faire uniquement mon cours, bon après je ne pouvais pas encore vraiment trop tout faire parce que je n'avais pas forcément le temps, mais après je pensais vraiment à "comment ça allait se passer dans la classe ?" Quand je faisais mon cours c'était pas : "qu'est-ce qu'il faut que je fasse ?", c'était : "comment ça va se passer, qu'est-ce qu'il faut qu'ils retiennent, en faisant le plus simple possible,*

[3] L'item « donner aux élèves les moyens de comprendre le monde et de s'y situer » occupe la troisième place dans la définition que les enseignants donnent de leur rôle (et même la première place à hauteur de 25% sur la base d'une seule réponse). Cf. Enseigner dans les collèges et lycées en 2008, *op. cit.*

et comment en classe ils vont réagir, sur quoi ils vont s'interroger ?". Plus penser à travers les élèves que moi en tant que prof… »

Les attitudes de « réticence » plus que de résistance des élèves (Rayou, 1998), mais aussi leur passivité, contraignent les enseignants à varier les dispositifs d'apprentissage afin de les intéresser et d'encourager le travail autonome d'appropriation des connaissances, comme en témoigne cette enseignante d'espagnol (trente-six ans, certifiée) avec ses élèves d'une classe de seconde : « *La difficulté, c'est de capter l'attention des élèves. D'attendre d'eux une participation active. On est là à se débattre pour inculquer des savoirs et des valeurs à des élèves qui subissent et qui n'ont pas envie. Il ne faut pas non plus baisser les bras. C'est vrai qu'on s'interroge toujours sur la façon de motiver l'élève. Et puis, bon, l'élève qui n'est pas motivé dans notre discipline, il est peut-être brillant dans une autre […] C'est peut-être une ambiance de… une culture, je ne sais pas… finalement ils attendent qu'on leur donne… il n'y a aucune volonté de se battre, de faire les choses par soi-même… il y a beaucoup d'attente de la part de l'élève, qu'on lui donne les outils, qu'on lui donne le savoir, qu'on lui donne tout, tout fait… une passivité…* »

Il n'est pas rare, selon les enseignants enquêtés, que les élèves fassent preuve d'apathie ou de manque d'appétence face au savoir et dans les apprentissages, pour finalement se détacher sous cette forme moins visible des enjeux de l'autonomie active et participative. De telles attitudes représentent autant d'obstacles récurrents que la « lourdeur » des programmes dans l'enseignement secondaire ne ferait alors qu'accentuer. Elles ne permettent pas à l'enseignant d'approfondir comme il le souhaiterait, ni d'intéresser le plus grand nombre des élèves ou mieux, de les aider à comprendre. Ces empêchements pédagogiques, récurrents dans les témoignages des professeurs, posent un enjeu d'accès des élèves au savoir – et donc un risque d'inégalités – puisqu'ils ne disposent guère du temps nécessaire pour leur compréhension et appropriation singulières.

Il est vrai que la notion de compétences, mesurables et évaluées, le dispute progressivement, dans les programmes et orientations officielles, à la maîtrise des savoirs ou à une culture ayant valeur d'émancipation. D'ailleurs, quand bien même il pourrait le déplorer, une partie du corps enseignant semble progressivement reprendre à son compte ces évolutions puisque, au collège, la fonction principale du métier vise désormais « l'acquisition de compétences » avant « la transmission des savoirs » (47% *versus* 40%). Les professeurs débutants adoptent tout particulièrement cette conception, alors que le rapport s'inverse pour ceux ayant au moins cinq années d'ancienneté[4]. Une jeune enseignante (vingt-six ans, certifiée, éducation physique et sportive) observe cet infléchissement dans les attitudes des élèves au collège : « *Ce que j'ai ressenti moi par rapport à mes années collège et lycée, j'ai l'impression qu'on allait à l'école pour apprendre des choses et pas forcément pour dire que ça va nous servir à faire ça… Alors que maintenant, si les élèves ils sentent que c'est pas quelque chose qu'ils vont pouvoir réinvestir ou qui va leur servir ailleurs, ils vont avoir du mal à se motiver et à rentrer dedans quoi...* »

Les savoirs recouvrent un sens plus utilitaire en rapport avec des visées à court terme, battant en brèche l'évidence de la transmission d'un héritage de connaissances constitué et institué dont l'école et les enseignants ont longtemps conservé le monopole. La co-construction des savoirs représente l'un des moyens de négocier ce qui ne peut être imposé tout en attribuant aux élèves, placés en position d'autonomie, la responsabilité de ce qu'ils acquièrent ou pas. De leur niveau d'engagement dans l'activité, de leur intérêt pour les contenus ou de leur attitude face aux apprentissages, dépendent leurs performances scolaires et le mérite accordé à leur réussite.

[4] Parmi les professeurs des collèges et lycées ayant moins de cinq ans d'ancienneté, 47% estiment que « le coeur du métier » consiste en « l'acquisition de compétences » chez les élèves contre 38% qui privilégient « la transmission des savoirs ». Á partir de cinq années d'ancienneté, « la transmission des savoirs » prime sur « l'acquisition de compétences » dans un rapport situé entre 47-49% pour l'une, et 39-43% pour l'autre. Cf. Enseigner en collège et lycée en 2008, *op. cit*.

2. Reflux de l'autorité et montée des exigences d'autonomie

Les changements dans le statut du savoir et le rapport au savoir ont affecté l'autorité symbolique de l'enseignant et son pouvoir pédagogique dans la classe. La socialisation enfantine s'est longtemps effectuée sur un mode « vertical » (Bautier & Rayou, 2009), lorsque les adultes détenaient une légitimité pour imposer un cadre de normes et de valeurs détaché de ce qui se jouait dans l'expérience de l'enfant, que ce soit dans la famille ou entre pairs. Progressivement ou plutôt avec une extrême lenteur (Renaut, 2003), le modèle puérocentriste s'est diffusé à l'école (Rayou, 2000), porté par les changements dans les représentations de l'enfance et les pratiques éducatives familiales qui le légitiment. Les modes de socialisation et les valeurs dominantes encouragent désormais la formation de dispositions et de conduites qui placent l'enfant dans un rôle à la fois autonome et actif, voire dans un statut de partenaire de ses parents placés dans une fonction d'accompagnement (Singly de, 2004).

En ce sens, enseigner ne peut plus se faire sur la base d'un rapport de domination qui laisserait les élèves sans voix et sans droit, comme le suggérait Durkheim pour qui « *l'enfant est naturellement dans un état de passivité tout à fait comparable à celui où l'hypnotisé se trouve artificiellement placé* » (1993, p.64). La formation de l'autonomie de la volonté qu'il appelait de ses vœux ne se comprend, en réalité, que comme l'aboutissement d'une socialisation inculquant les règles nécessaires à une conduite adaptée à ce que la société réclame de ses membres (Durkheim, 1963). Cette forme d'éducation morale prépare idéalement à l'autonomie individuelle, par la conjonction vertueuse d'une socialisation qui ouvre à la possibilité d'une conscience et maîtrise de soi. Parce qu'il aura pleinement intégré l'ordre scolaire et social, l'individu sera en mesure d'être autonome et de s'y conformer. Il reste que cette institution de l'individu « autonome » s'effrite au profit d'une conception du sujet déjà-là que l'école doit reconnaître dans ses droits et sa différence (Renaut, 2003). La logique de la contrainte externe décline au profit d'une socialisation dont les protagonistes sont à la fois les acteurs et les sujets. Paradoxe d'une socialisation « *selon, laquelle je deviendrai autonome en me faisant l'agent de ma propre transformation* » (Jouan & Laugier, 2011, p.5).

Les élèves sont donc encouragés à plus d'autonomie tant sur le plan comportemental (respect des règles, interactions entre pairs, discipline corporelle…) qu'intellectuel (prise d'initiative, engagement dans l'activité cognitive, auto-évaluation de sa production…) ou moral (jugement porté sur sa volonté, ses efforts, ses qualités...). L'organisation des dispositifs d'apprentissage et des enseignements fait place désormais à l'intéressement des élèves, moins dépendants *a priori* de l'enseignant mais plus dépendants d'eux-mêmes. Dans cette configuration nouvelle, la distanciation, la réflexivité ou l'autocritique au principe de l'individualisation contemporaine bousculent les rôles traditionnels et normes de fonctionnement des institutions. C'est ainsi que, dans la classe, l'enseignement ne peut plus se réclamer de la seule légitimité de l'école ou de l'autorité symbolique de ses agents. Le professeur ne possède plus la « légitimité d'institution » qui, par le statut ou le monopole des savoirs, lui garantissait de *faire autorité* car il doit désormais *faire preuve d'autorité* (Périer, 2010). Plus encore, d'aucuns estiment que le principe même de la transmission pose problème, dès lors qu'il induit un type de rapport qui commande à l'élève de se plier à un pouvoir et à des savoirs ne souffrant aucune contestation ni négociation (Renaut, 2004 ; Blais, Gauchet & Ottavi, 2010). Peut-on dire que l'individu représente désormais un principe supérieur et antérieur à l'ordre des savoirs et qu'« *il n'en a aucun besoin pour s'instituer* » (Gauchet, 2010, p.80) ? Considérons à tout le moins qu'il lui appartient davantage de s'autodéfinir en réalisant les potentialités qui fondent son authenticité (Prairat, 2005). De même, l'individu contemporain ne peut prétendre à l'autonomie qu'à condition « *de décider de sa propre autorité pour agir par soi-même* » (Ehrenberg, 1995, p.19).

Pour autant, en présupposant le développement personnel et intellectuel d'un élève « mis au centre », l'école semble ignorer les inégalités de dispositions et de ressources entre ces derniers

afin d'occuper et de tenir une telle place (Rayou, 2000). En effet, les modes de socialisation et valeurs dans la famille peuvent entrer en dissonance avec les réquisits des apprentissages, exigeant des enfants-élèves d'être autonomes ou de s'inscrire dans un type de rapport à l'adulte en porte à faux avec ce qu'ils vivent hors l'école. Ainsi, les pratiques éducatives dans les familles populaires s'appuient plus fortement sur des positions d'autorité et des obligations de conformité, fixant des limites et cadres de conduite à respecter selon des règles strictes (Kellerhals & Montandon, 1993), sans relever pour autant de modèles « rigoristes » (Schwartz, 1990). Ces pratiques de socialisation ne favorisent guère l'apprentissage de l'autocontrainte ou de l'autodiscipline attendue pour accéder à l'autonomie en milieu scolaire, et la faire reconnaître à travers les interactions dans la classe. De même, l'usage domestique du langage et, plus encore, le travail sur la langue, produisent des dispositions et des ressources inégales. Les aptitudes langagières sont pourtant fortement sollicitées dans une pédagogie de l'expression et de la participation, et elles contribuent ainsi à la différenciation sociale des performances des élèves (Bautier & Rayou, 2009). Évaluée dès l'école maternelle, constituée en norme tout au long de la scolarité et notamment à l'entrée au collège, l'autonomie représente une compétence soumise précocement aux disparités de milieu social et familial des élèves.

▪ *Les épreuves individuelles de l'autonomie*

Au nom de l'autonomie attendue de tous les élèves, ces derniers ont à s'organiser et se discipliner dans leur activité et travail personnel. Par ce biais, leur participation et implication sont davantage sollicitées tandis que l'enseignant se défait de son rôle d'instructeur pour guider, accompagner, soutenir. Dans les contextes d'apprentissage les plus difficiles, les visées de mise en activité échouent à impliquer tous les élèves et contribuent à fabriquer des rapports pédagogiques instables, voire conflictuels. Les rappels à l'ordre ou au code de « bonne conduite » sinon de « bonne moralité » sont finalement autant de demandes de conformité ou de normalisation des comportements à rebours de l'idéal d'autonomie des élèves. Il n'est pas rare que les enseignants expriment une forme de désorientation éthique et pédagogique face au comportement d'élèves qui, selon eux, ne se saisissent pas de l'enjeu des savoirs à construire et de leur valeur d'émancipation. Ainsi de ce professeur d'arts plastiques (trente-trois ans, certifié, collège) d'une classe de 3ème, désappointé face aux débordements de ses élèves : « *Vraiment, je fais le flic avec eux, oui, donc j'appréhende des fois plus ou moins leur arrivée, je me dis : "Qu'est-ce qu'ils vont me faire encore aujourd'hui ?". La dernière fois j'ai travaillé avec eux le fusain, et il y a une gamine qui est sortie, elle avait du fusain plein le visage en fait, je suis obligé de leur dire : "Mais arrêtez, vous êtes en 3ème, c'est des comportements de maternelle que vous avez là, c'est pas responsable !", et à chaque fois je fais la morale, c'est épuisant, oui…* »

La contradiction quant aux fonctions de l'espace scolaire et de la classe en particulier se niche dans les rapports entre d'un côté, la reconnaissance formelle d'une autonomie de l'élève et de l'autre, le jugement construit sur la base des performances et de la conformité à un modèle de comportement et de réussite. La responsabilisation dans la conquête de l'autonomie a donc un caractère ambivalent. Elle peut certes signifier un gain de pouvoir pour l'élève qui étend ses possibilités d'action mais elle peut également se refermer comme un piège en exerçant une contrainte indirecte fondée sur la proximité entre les normes des élèves et celles de l'école. En outre, ces tensions didactiques et sociales se produisent à un moment où les manifestations de la culture juvénile et les tiraillements de la construction identitaire des adolescents se jouent aussi jusque dans la classe. Dans le cas des sociabilités des collèges populaires, la figure de « l'intello » manifestant « trop » d'appétence pour les savoirs ou « trop » de conformité au rôle d'élève ne manque pas d'exposer aux railleries ou mises à l'écart des pairs, y compris l'élève jugé autonome selon les critères de comportement et d'activité scolaires.

Du côté des élèves les plus en difficulté, les épreuves individuelles de l'autonomie engendrent, une attente déçue vis-à-vis de l'enseignant et le sentiment d'un manque de reconnaissance à leur égard. Ils sont alors perçus et jugés négativement par ce dont ils ne sont pas capables (« manque d'autonomie ») mais dont ils sont tenus pour responsables, eux et leur famille. Les dispositifs pédagogiques axés sur l'autonomie échouent dans ce cas à susciter une égalité des intelligences au principe de l'émancipation, selon la perspective de Jacques Rancière (2004),

mais, plus profondément encore, à promouvoir une égalité des sujets. Les différences rapportées à des normes de comportement dans les apprentissages opèrent des évaluations et classements aux effets disqualifiants, voire stigmatisants pour certains. La manière dont certains élèves se jugent dans leur valeur scolaire et personnelle donne la mesure des effets d'un processus avorté d'autonomisation et de responsabilisation des sujets à l'école. Soumis à un jugement scolaire qui affecte le rapport à soi, les individus les plus abîmés dans leur subjectivité en viennent parfois à se mépriser eux-mêmes, jusqu'à s'identifier à la figure de ces « *nuls* » qui, selon l'expression de l'un d'entre eux, n'ont « *rien dans le ciboulot* » (Périer, 2008).

Conclusion

La redéfinition du statut de l'élève dans la classe et sa participation attendue dans les apprentissages ont engendré une reconfiguration des rapports d'autorité symbolique et pédagogique. La discipline, synonyme d'obéissance sinon d'aliénation, s'efface au profit des valeurs de l'autonomie individuelle (Ehrenberg, 2011). Les changements contemporains dans le statut du savoir et les manières de se l'approprier posent des défis pédagogiques quant aux modalités de transmission, c'est-à-dire à l'autorité des enseignants traditionnellement en charge de cette mission. En effet, les débuts dans la carrière des professeurs du secondaire montrent que les difficultés ne reposent pas sur la maîtrise des savoirs (le niveau de formation des enseignants continuant de s'élever) mais bien plutôt sur les difficultés à les transmettre à des élèves qui ne sont pas d'emblée acquis à leur intérêt ni soumis à l'autorité disciplinaire du professeur. De leur côté, les élèves sont davantage sollicités et associés à la définition de ce qui les concerne mais ils n'en restent pas moins évalués sur la base de compétences qui, pour être pleinement activées, requièrent des dispositions particulières et socialement constituées.

En effet, les conditions permettant l'accès à l'autonomie se jouent conjointement à l'école et dans la famille, dont les modes de socialisation préparent inégalement les jeunes générations à se saisir des opportunités d'une pédagogie axée sur leur participation active, leurs compétences réflexives et langagières. Les tensions entre d'un côté, l'autonomie individuelle sous la forme d'une reconnaissance de la subjectivité et de l'altérité et, de l'autre, l'autonomie scolaire, codifiée et normalisée, se font alors plus vives sinon inconciliables. Pensée comme une valeur éducative, l'autonomie requise en classe et dans les apprentissages peut donc constituer un piège se refermant à la fois sur les élèves et sur les professeurs. Sur les élèves qui ne parviennent pas à la construire et à l'exercer à des fins d'apprentissage et de performance scolaire. À rebours d'une émancipation par l'autonomie, celle-ci secrète en son envers le risque d'aliénation de celui qui, mal classé et mal jugé, subit par le biais d'un « manque d'autonomie » une forme de dépossession de soi. Sur les professeurs qui, moins assurés de leur autorité et légitimité d'institution, cherchent à associer sans y parvenir des élèves qui ne possèdent pas les dispositions ni n'occupent les positions favorables à la contractualisation et aux règles implicites de l'autonomie. On peut de ce point de vue s'interroger non seulement sur la nature de l'autonomie couramment invoquée dans les textes et politiques mais également, sur les conditions réelles de la voir se développer sans secréter des inégalités, en classe et dans les apprentissages en particulier.

Bibliographie

ARENDT H. (1985), *La crise de la culture,* Paris, 10/18.

BAUTIER E. & RAYOU P. (2009), *Les inégalités d'apprentissage,* Paris, Presses Universitaires de France.

BOUVEAU P. & ROCHEX J.-Y. (1997), *Les ZEP, entre école et société*, Paris, Hachette éducation.

DELALANDE J. (2001), *La cour de récréation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

DUBET F. (1995), « Sociologie du sujet et sociologie de l'expérience », *Penser le sujet,* F. Dubet & M. Wieviorka (dir.), Paris, Fayard, p.103-121.

DUBET F. (2002), *Le déclin de l'institution,* Paris, Seuil.

DURLER H. (2013), *L'autonomie obligatoire. Analyse sociologique des dispositifs scolaires de l'autonomie*. Thèse de doctorat de sciences sociales, Université de Lausanne.

DURKHEIM E. (1963), *L'éducation morale,* Paris, Presses Universitaires de France.

DURKHEIM E. (1993), *Éducation et sociologie,* Paris, Presses Universitaires de France.

EHRENBERG A. (1995), *L'individu incertain*, Paris, Calman Lévy.

EHRENBERG A. (2011), « L'autonomie n'est pas un problème d'environnement, ou pourquoi il ne faut pas confondre interlocution et institution », *Comment penser l'autonomie ?,* M. Jouan & S. Laugier, Paris, Presses Universitaires de France, p.219-235.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE – DEPP (2009), « Enseigner en collège et lycée en 2008 », *Les dossiers*, n°194.

GAYET D. (2004), *Les pratiques éducatives des familles*, Paris, Presses Universitaires de France.

GAUCHET M., BLAIS M.-C. & OTTAVI D. (2010), *Conditions de l'éducation,* Paris, Pluriel.

GEAY B., « L'impératif d'autonomie… et ses conditions sociales de production », *Comment penser l'autonomie ?,* M. Jouan & S. Laugier, Paris, Presses Universitaires de France, p.151-168.

GOMBERT P. (2008), *L'école et ses stratèges*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

JOIGNEAUX C. (2011), « Forme scolaire et différenciation des élèves à l'école maternelle. Un cas d'école ? », *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement,* J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.147-155.

JOUAN M. & LAUGIER S. (2011), *Comment penser l'autonomie ?* Paris, Presses Universitaires de France.

KELLERHALS J. & MONTANDON C. (1991), *Les stratégies éducatives des familles*, Paris, Delachaux et Niestlé.

LAHIRE B. (2004), *La culture des individus,* Paris, La découverte.

LAHIRE B. (2005), « Fabriquer un type d'homme autonome ? », *L'esprit sociologique,* Paris, La découverte, p.322-347

PERIER P. (2004), « Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire », *Revue française de pédagogie*, n°147, p.79-90.

PERIER P. (2008), « La scolarité inachevée. Sortie de collège et expérience subjective du pré-apprentissage », *L'orientation scolaire et professionnelle,* n°37, p.241-265.

PERIER P. (2010), *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles,* Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

PERIER P. (2014), *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement,* Paris, Presses Universitaires de France.

PRAIRAT E. (2005), *De la déontologie enseignante,* Paris, Presses Universitaires de France.

PROST A. (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome IV. Depuis 1930*, Paris, Perrin.

QUEIROZ de J.-M. (2000), « Pédagogies et pédagogues contre le savoir ? », *L'école, l'état des savoirs, A.* van Zanten (dir.), Paris, La découverte, p.374-380.

QUEIROZ de J.-M. (2004), « L'enfant "au centre" ? », *Enfants-adultes. Vers une égalité de statuts ?*, F. de Singly. (dir.), Paris, Le tour du sujet Universalis, p.113-124.

RANCIERE J. (2004), *Le maître ignorant,* Paris, 10/18.

RAYOU P. (1998), *La cité des lycéens,* Paris, L'harmattan.

RAYOU P. (2000), « L'enfant au centre. Un lieu commun "pédagogiquement correct" », *L'école dans plusieurs mondes,* J.-L. Derouet. (dir.), Bruxelles, De Boeck université, p.245-274.

RENAULT E. (2011), « Modèle du social et modèles de l'autonomie », *Comment penser l'autonomie ?,* M. Jouan & S. Laugier, Paris, Presses Universitaires de France, p.253-268.

RENAUT A. (2003), *La libération des enfants*, Paris, Hachette.

RENAUT A. (2004), *La fin de l'autorité*, Paris, Champs-Flammarion.

SCHWARTZ O. (1990), *Le monde privé des ouvriers,* Paris, Presses Universitaires de France.

SINGLY de F. (1996), *Le soi, le couple et la famille,* Paris, Nathan.

SINGLY de F. (dir.) (2004), *Enfants-adultes. Vers une égalité de statuts ?,* Paris, Le tour du sujet.

TERRAIL J.-P. (2002), *De l'inégalité scolaire*, Paris, La dispute.

Émanciper et conformer : les tensions de la socialisation civique à l'école primaire

Géraldine Bozec[1]

Résumé

La construction de l'autonomie politique des élèves, liée à la mission d'éducation à la citoyenneté de l'école depuis la Troisième République, fait l'objet de débats depuis trois décennies : il est de plus en plus question d'accorder à l'enfant des formes (limitées) de citoyenneté à l'intérieur même de l'école. Pour autant, à partir d'une enquête qualitative dans des écoles primaires, on relève que l'autonomie citoyenne est diversement appréhendée et mise en œuvre d'une classe à l'autre, selon les profils idéologiques des enseignants et les contextes sociaux d'enseignement. Au-delà de ces variations, l'autonomie citoyenne est avant tout pensée à l'école comme un affranchissement des enfants vis-à-vis de leur famille – et de certaines familles plus particulièrement – et leur adhésion aux règles et valeurs qui sont celles de l'institution scolaire et/ou de l'enseignant(e). Ce processus conduit à des jugements différenciés sur les enfants, en fonction des caractéristiques de leur socialisation familiale, plus ou moins congruentes, sur le plan scolaire et politique, avec ce qui est valorisé par les enseignants. L'autonomie politique, dans sa version scolaire, met aussi l'accent sur la figure d'un citoyen individuel – et non sur un acteur inscrit dans des collectifs, quels qu'ils soient – car elle renvoie en premier lieu à l'autonomie de la pensée et à l'indépendance intellectuelle.

Une injonction à l'autonomie des élèves s'affirme de manière croissante à l'école primaire depuis trois décennies. Elle concerne aussi bien l'appropriation des savoirs – l'autonomie cognitive – et le rapport des enfants au collectif et aux règles de la vie en commun (Lahire, 2005, p.333 et suivantes). C'est à ce second pôle de l'autonomie, l'autonomie politique, liée à la mission d'éducation à la citoyenneté de l'école, que l'on s'intéresse ici. Comment les enseignants de l'école primaire considèrent-ils et mettent-ils en pratique la mission civique qui leur est assignée ? Quelle place y tient l'autonomie des élèves, et à quelles significations et pratiques est-elle associée?

L'école a joué, et joue encore aujourd'hui, un double rôle du point de vue de l'autonomie politique des élèves : elle est à la fois le vecteur d'une émancipation et d'une conformation des futurs citoyens (Nordmann, 2006). La socialisation civique scolaire est en effet marquée par des tensions fondamentales, qui s'expriment sous de nouvelles formes, et sans doute de manière accrue, aujourd'hui. Sous la Troisième République, l'éducation scolaire a participé d'un mouvement plus vaste d'autonomisation politique : en transmettant à tous un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes, elle visait à assurer l'indépendance intellectuelle du citoyen et sa familiarité avec les institutions politiques nouvellement installées. Les discours scolaires de l'époque mettaient aussi l'accent sur l'indépendance de l'acte électoral, acte proclamé individuel et devant être exercé loin des pressions et influences des autorités sociales traditionnelles – celles de l'Église en premier lieu, mais aussi des notables et des familles (Déloye, 1994 ; Garrigou, 2002 ; Rosanvallon, 1992). D'un autre côté, on peut lire dans les écrits pédagogiques des élites républicaines et dans les manuels scolaires un certain attachement à une société d'ordre et une occultation de la question sociale et des conflits de classe (Déloye, 1994 ; Fumat, 1978 ; Perrot, 1974). L'école de la Troisième République a favorisé l'acceptation et le maintien d'un ordre sociopolitique très hiérarchisé, non seulement par une organisation qui séparait les classes sociales et les sexes, mais aussi par le type d'éducation civique et morale qui y était valorisé.

[1] Maîtresse de conférences en sociologie, Unité de recherches « Migrations et Sociétés » (URMIS), Université de Nice.

Les pédagogies nouvelles, qui se développent en France dès la première moitié du XXe siècle viennent incarner un nouveau modèle de l'autonomie citoyenne à l'école : il s'agit de construire la « liberté dans l'école » (Vitiello, 2010, p.163 et suivantes) par des formes de *self-government* des élèves. Mais ce n'est que progressivement, et surtout à partir des années 1960, que ces conceptions se diffusent dans les milieux éducatifs. Elles ne feront pour autant jamais l'objet d'un consensus, comme en témoignent les changements récurrents des programmes scolaires depuis les années 1970 : la participation des enfants à l'élaboration des règles de la vie collective à l'école y a été inégalement valorisée d'un texte à l'autre, pour disparaître presque totalement des derniers programmes de l'école élémentaire, ceux de 2008 (MEN, 2008). Le débat politique, intellectuel et scientifique sur l'autonomie des élèves à l'école dans son versant citoyen (comme dans sa dimension cognitive) reste vif.

Ces controverses reflètent les tensions qui marquent la citoyenneté elle-même, mais aussi le projet de la mettre désormais en œuvre à l'intérieur même de l'école. Même si on ne la pense que réservée aux adultes, la citoyenneté oscille entre un premier pôle, celui de l'autonomie, des droits et du pouvoir d'action reconnus au citoyen, et un second pôle renvoyant à l'obéissance aux règles collectives et aux exigences civiques qui viennent limiter les libertés individuelles (Déloye, 1994, p.33 ; Leca, 1986). À cette tension fondamentale s'ajoute, dans l'école, l'épineuse question du statut reconnu à l'enfant aujourd'hui (Gauchet, 2002 ; Renaut, 2002). L'éducation se voit ici confrontée à l'exacerbation de la logique même de la démocratie et de la modernité politique : celle-ci pousse vers une égalisation croissante des statuts entre individus, y compris entre adultes et enfants (de Singly, 2004). L'élève est un citoyen que l'on pense de plus en plus « au présent » (Barrère, Martuccelli, 1998, p.652) et on lui accorde même parfois des formes de souveraineté dans la vie scolaire. Il n'empêche – et c'est ce qui fonde le rapport éducatif –, que l'enfant n'est pas encore pleinement citoyen et que son autonomie politique reste à développer (Arendt, 1972 ; Renaut, 2002). Contrairement au postulat d'autonomie politique qui est au fondement de la citoyenneté accordée aux adultes, l'autonomie, à l'école, constitue donc une visée et est associée à un processus d'apprentissage. Les enseignants d'aujourd'hui sont directement confrontés dans leur classe à la question du statut de l'enfant et à celle des moyens pratiques permettant d'y répondre.

Comment pensent-ils l'autonomie du futur citoyen ? Est-elle bel et bien une visée pour eux, y accordent-ils une forte importance ? Et quel type d'autonomie (ou d'hétéronomie) politique encouragent-ils, sans en avoir nécessairement conscience, dans leurs pratiques ? Au-delà du contexte commun dans lesquels les enseignants s'inscrivent, et dont on vient de décrire brièvement les tensions, il convient – sur ce sujet comme sur d'autres – de prêter davantage attention aux variations d'une classe à l'autre, qui peuvent être liées aux contextes d'enseignement et notamment aux caractéristiques sociales du public scolaire (Isambert-Jamati, 1990). Un autre aspect, encore peu exploré en sociologie de l'éducation française de manière générale, peut aussi s'avérer décisif, d'autant plus qu'il est ici question d'éducation à la citoyenneté, et donc de politique : les profils des enseignants, en particulier politiques et idéologiques (leur rapport au politique, leur orientation politique – gauche-droite – et leur relation à la religion) sont susceptibles d'influencer leurs manières de former le citoyen à l'école.

Pour répondre à ces interrogations et ces objectifs, l'enquête utilisée, de nature qualitative, permet à la fois de prendre en compte les discours des enseignants et les représentations sous-jacentes qu'ils révèlent, mais aussi les pratiques de classe : on s'intéressera aux propos tenus par les enquêtés devant leurs élèves, aux contenus d'enseignement (en histoire et éducation civique, tout particulièrement), et aux modalités de la participation des enfants à la vie de la classe et de l'école. La population enquêtée a été diversifiée au maximum, afin de mieux saisir la pluralité (potentielle) des positions et des pratiques en fonction des contextes d'enseignement et des profils des enseignants.

Les caractéristiques de l'enquête

L'enquête de terrain qui sert de base à l'analyse a été conduite auprès d'une trentaine d'enseignants. Elle a été menée dans quatorze écoles élémentaires (à Brest, Nantes, Nice et

Paris), dont sept écoles situées en zones d'éducation prioritaire (ZEP), quatre mixtes socialement et trois situées dans des quartiers et des communes socialement favorisés. Les profils et trajectoires des enseignants étaient variés, en termes notamment d'ancienneté, de mode d'entrée dans la carrière, de caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, origines sociales), mais aussi de critères idéologiques (engagement syndical, rapport au politique, positionnement politique, religion). L'enquête a mêlé des entretiens avec les enseignants et des observations en classe et dans l'école (d'une durée d'un ou deux ans, selon les classes). Une méthode projective, fondée sur des rédactions d'élèves commentées en entretien par leur enseignant(e), a été utilisée. Pour les besoins de l'enquête, les élèves devaient rédiger en classe une rédaction, qui les invitaient à « *décrire qui [ils sont] en parlant des groupes auxquels [ils] appartien[nent]* ». L'enseignant(e) présentait cette consigne à ses élèves, à partir d'une liste d'exemples donnée par l'enquêtrice et qu'elle/il décrivait oralement aux enfants (et adaptait) ; cette liste faisait référence à divers types d'appartenances (sociales, religieuses, ethniques, nationales, etc.). Lors de l'entretien, l'enquêtrice demandait d'abord à l'enseignant(e) de commenter ces textes. Un mode spécifique de conduite des entretiens a également été mis en place, visant de manière générale à ramener l'enquêté(e) du côté de ses élèves « concrets » et de ses pratiques en classe (le contenu des cahiers de ses élèves était notamment commenté). L'objectif global était de dépasser les effets possibles d'autocensure, les discours potentiellement convenus et très généraux des enseignants sur leurs élèves et sur leur mission civique (tendances qui avaient été constatées lors d'une enquête exploratoire).

1. Des « héritiers de la République »[2]

L'éducation à la citoyenneté à l'école est en partie une projection vers l'avenir : comment les enseignants enquêtés s'imaginent-ils le rôle de citoyen qu'auront leurs élèves dans le futur et comment contribuent-ils à le construire dans leurs pratiques de classe ?

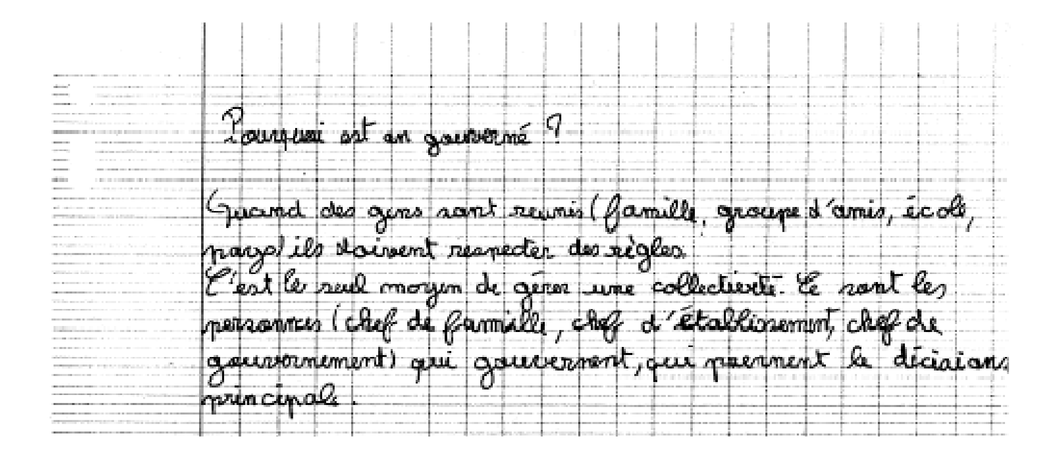
Leurs représentations et pratiques présentent une certaine diversité. Cette hétérogénéité est avant tout à rapporter au rapport au politique des enquêtés mais aussi et surtout à leurs orientations idéologiques.

L'allégeance et l'obéissance politiques au premier plan

Certains enseignants ont une vision peu participative de la démocratie, et mettent peu l'accent, à la fois dans les propos qu'ils tiennent devant les élèves et en entretien, sur l'autonomie du citoyen. Le rapport que les enquêtés entretiennent au politique semble ici en jeu : la faible politisation, la distance à l'égard du monde politique d'une partie d'entre eux influent sur le type d'éducation à la citoyenneté qu'ils véhiculent en tant qu'enseignants. Les enquêtés éloignés de l'univers politique et peu intéressés par les enjeux politiques tendent à ne pas valoriser ce domaine de la vie sociale en classe et à ne pas insister sur l'autonomie que leurs élèves auront plus tard en tant que citoyens.

Mais ce sont surtout les orientations idéologiques de l'enseignant(e) qui apparaissent comme les plus décisives. La faible place accordée à l'autonomie politique s'inscrit en effet dans une conception générale de l'autorité, de type traditionnel, qui met l'accent sur le respect des règles, des institutions et des figures de pouvoir (dans le champ politique et plus largement). Monique (42 ans, catholique pratiquante, à droite politiquement, école mixte socialement, Nice) a fait écrire à ses élèves de CM2, lors d'une séance d'éducation civique, le paragraphe suivant :

[2] Pour reprendre le titre de la thèse d'où est issue l'enquête qui sert de base à l'analyse conduite ici (Bozec, 2010).



Pourquoi est on gouverné ?

Quand des gens sont réunis (famille, groupe d'amis, école, pays) ils doivent respecter des règles.
C'est le seul moyen de gérer une collectivité. Ce sont les personnes (chef de famille, chef d'établissement, chef de gouvernement) qui gouvernent, qui prennent les décisions principales.

La conception de la citoyenneté qui se donne à voir dans ce cahier d'élève – comme dans les discours tenus en classe par cette enseignante – valorise l'obéissance politique du citoyen aux règles de la vie collective, aux lois et à la figure des « *chefs* ». Monique évoque également lors d'un entretien l'opération « *Parlement des enfants* », à laquelle son fils, en CM2 dans une autre classe de l'école, a participé cette année-là. Cette opération consiste à faire élaborer à des classes des projets de loi, qui, s'ils sont retenus, sont ensuite examinés par les députés. Le fils de Monique n'a pas vu le projet de sa classe sélectionné, mais a pu se rendre à l'Assemblée, et elle l'y a accompagné. Monique ne décrit pas cette opération en termes de participation au pouvoir : elle la voit avant tout comme un moyen de cultiver chez les élèves une adhésion et un respect vis-à-vis du système politique et du travail de la classe politique. En assistant à une séance à l'Assemblée nationale, les élèves ont pu découvrir le travail « *fantastique* » des députés, qui, malgré leur nombre, parviennent à « *se mettre d'accord* » sur une loi. La figure du « bon citoyen » est ici celui qui remplit ses devoirs civiques, qui « joue le jeu » politique. Il va voter au lieu de « *critiquer* » ce qui est décidé : *«* [C'est important] *qu'ils sachent un peu tous ceux qui gèrent, pourquoi… Là, la classe d'à côté a eu la chance de participer au Parlement des enfants.* […] *C'est mon fils qui a été choisi* […] *j'ai accompagné mon fils…* […] *Et les gamins se sont rendu compte qu'y avait 577 personnes dans l'hémicycle et qu'il fallait se mettre d'accord pour une seule loi. Donc ça, c'est fantastique ! Arriver à se mettre d'accord, à 500 !…* […] *Je trouve que c'est très très bien pour faire un peu plus tard des gens un peu moins abrutis que ce qu'on voit tous les jours dans les adultes qui critiquent systématiquement tout ce qui se fait quoi.* […] *Donc se rendre compte que diriger un pays, les gamins ils ont droit aussi, pas de donner leur mot parce qu'ils sont petits, mais de comprendre comment ça marche et de se dire qu'à dix-huit ans ils pourront voter au lieu de critiquer ceux qui ont pas voté comme ils auraient voulu quoi. Si, je trouve que c'est important. Moi je trouve que c'est très important, l'instruction civique. »*

▪ *Développer l'autonomie de la pensée et l'esprit critique*

Les enseignants qui valorisent le plus, comme Monique, l'obéissance politique, la connaissance et le respect des institutions, représentent une petite minorité d'enquêtés, aux orientations idéologiques spécifiques (ancrage à droite et dans la religion catholique), qui sont de fait peu répandues dans le milieu enseignant. La conception dominante de la citoyenneté dans le milieu enquêté est plutôt d'une autre nature : elle accorde beaucoup plus de place à la figure d'un citoyen autonome. Les enseignants qui en témoignent, sont irréligieux ou croyants sans être pratiquants, se disent de gauche, mais ne sont pas nécessairement engagés politiquement. Certains sont (ou ont été) des militants syndicalistes ou politiques, mais d'autres se montrent relativement éloignés de l'univers politique. La valorisation de l'autonomie du citoyen est en fait surtout à rapporter à un certain rapport, militant, au métier d'enseignant lui-même : le métier est investi d'un sens civique particulier. Une vision idéalisée du rôle professionnel est présente et prend appui dans les propos des enquêtés sur une longue tradition, celle de l'école républicaine : aujourd'hui comme hier, la tâche de l'enseignant est de forger l'autonomie des futurs citoyens.

Cette autonomie politique est fortement associée à la construction d'une opinion libre et d'une posture critique à l'égard de toutes les formes d'autorités sociales et politiques. En témoigne le discours de Noëlle (42 ans, proche du Parti Socialiste, sans religion mais se disant « mystique », CM2, école mixte socialement, Brest) à propos de l'éducation civique. C'est principalement sous l'angle de « *la critique* », du « *droit d'opinion* » qu'elle a comparé en classe la période actuelle et celle de la Révolution française : [à propos de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, qu'elle vient de faire étudier à ses élèves] « *Donc on a commenté la Déclaration* […] *j'ai vu quelques articles, les plus importants.* […] *L'égalité. Et surtout le droit d'opinion. Alors comme j'avais parlé aussi des philosophes avant, des Lumières, de la critique, et "qu'est-ce que c'est d'être en République ? ", eh bien qu'il y a des pays où c'est pas possible…. Et "qu'est-ce que l'on vit à l'heure actuelle ?" Donc après on fait des parallèles.* […] *Mais l'important pour moi, je vais le répéter plusieurs fois… Alors j'ai la Déclaration, elle est là* [dans le cahier qu'elle commente], *mais elle est dans ma classe aussi. Et j'ai dit : "vous vous rendez compte, les enfants, comme ça a été un acte important ça !" Combien euh… "Et c'est toujours là !"* »

La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen occupe de fait tout un pan du mur de la classe de Noëlle et celle-ci s'y réfère très souvent dès lors qu'il est question des droits des citoyens dans la France actuelle. Beaucoup d'instituteurs, comme Noëlle, associent l'enseignement de l'histoire à des finalités civiques. Une place conséquente est accordée à certains événements et périodes historiques : la Renaissance, la Révolution française, la Déclaration de 1789 et l'installation de la République. Les séances d'histoire observées sont l'occasion d'insister auprès des élèves sur les « changements » fondamentaux dont ces événements ont été porteurs et sur leur résonance actuelle.

Ces instituteurs se placent là en continuité par rapport aux orientations des programmes et des manuels scolaires, qui mettent eux aussi particulièrement l'accent sur cette histoire fondatrice et sur les messages émancipateurs qu'elle véhicule pour le présent. L'esprit des Lumières et de la Révolution doit toujours servir de guide pour les écoliers d'aujourd'hui. Les « *démocrates* » que Rose (38 ans, de gauche, croyante non pratiquante, CM1, école mixte socialement, Brest) cherche à « *faire* » aujourd'hui ont tout autant besoin d'apprendre à développer une pensée critique que ceux d'autrefois : « *Pour moi il y a une grande période qui est très importante, c'est la Renaissance avec les idées d'humanisme, la… pas que les arts, mais toutes ces idées de philosophie, l'importance du livre, la circulation des idées et tout parce que ça amène quand même vers…* […] *Moi je veux en faire des démocrates, profondément attachés à la démocratie, à la République, ça c'est clair. Et je… C'est… C'est des périodes très importantes pour ça, pour comprendre comment on en est venu à cette Révolution et tout ça.* […] *L'importance que ça a eue avant et toujours aujourd'hui. Parce que je leur dis toujours "Arrêtez de croire", de dire "je pense que ça, c'est ça, c'est ça", "j'ai entendu dire que...", "on m'a dit que… ". " Allez ! y a des livres, y a Internet, allez ! on vérifie par soi-même que…." Esprit critique.* »

L'histoire que beaucoup d'instituteurs enseignent est ainsi au service d'un message civique promouvant les libertés d'opinion, de pensée, et l'esprit critique – quitte à ne pas toujours refléter la complexité et la discontinuité historiques. Une linéarité est en effet établie entre cet événement fondateur qu'est la Révolution française et la période actuelle, et ce d'autant plus que les instituteurs, de manière générale, traitent peu ou pas du tout – faute de temps et parce que les programmes et les manuels accordent une moins grande place à ces périodes – de l'histoire politique contemporaine[3].

Bien des enseignants enquêtés se vivent eux-mêmes comme des héritiers de l'école républicaine d'antan, au sens où ils doivent, comme les instituteurs qui les ont précédés, forger l'autonomie – politique en particulier – de leurs élèves. C'est ce que laisse entendre Thibaut (38 ans, non-croyant, sympathisant du Syndicat National Unitaire des Instituteurs Professeurs des écoles et Pegc (SNUipp), de gauche, CM1, école située en ZEP, Nice) : « *Moi j'ai fait histoire. L'école de la République c'est ce qui a permis d'asseoir la République et la citoyenneté, au sens le gars qui a un pouvoir sur sa vie et la vie politique. Ça, c'est super important, plus tard qu'ils aient ce pouvoir-là, de lire, déchiffrer le message politique de quelqu'un, de pas tomber dans le*

[3] L'histoire du xxe siècle se résume dans la plupart des classes à l'enseignement des deux guerres mondiales.

premier piège venu. […] *Ce qui est aussi très important c'est leur donner les armes pour se défendre plus tard. L'esprit critique et la capacité à comprendre quelque chose d'écrit ou de dit.* […] *Le rôle de l'école c'est ça.* […] *Sinon ils vont se faire avoir. Montrer que c'est pas forcément vrai ce qu'on dit à la radio ou à la télé. Un peu d'esprit critique donc. Mais ça c'est dur et ça se développe doucement.* »

Le discours de cet enseignant renvoie en partie à un contexte social spécifique. Exerçant dans un quartier populaire, auprès d'élèves issus de l'immigration pour la plupart, il relie sans cesse son rôle d'enseignant à un combat contre la marginalisation sociale et politique des familles fréquentant l'école où il enseigne. Forger l'autonomie des élèves, en leur donnant un certain nombre de savoirs et savoir-faire (en particulier savoir lire et interpréter un message) et en les sensibilisant à une posture critique, c'est pour Thibaut une manière de lutter contre la domination politique et culturelle des familles de son école. L'insistance sur cette forme d'autonomie des élèves prend donc la forme ici d'un véritable engagement militant au service des plus dominés. On ne retrouve pas ce type d'engagement chez les enseignants exerçant dans des écoles plus favorisées socialement, ni même chez tous les enquêtés qui enseignent dans l'éducation prioritaire (Léger & Tripier, 1986). Mais un noyau commun de représentations et de pratiques se retrouve chez l'ensemble des enseignants qui valorisent fortement l'autonomie politique des élèves, quels que soient leur contexte social d'enseignement et leur rapport (plus ou moins militant) à l'éducation en milieux populaires.

▪ *Une citoyenneté individuelle et intellectualiste*

L'autonomie politique est en effet associée à trois caractéristiques principales. Elle désigne en premier lieu la capacité du futur citoyen à comprendre en toute indépendance – c'est-à-dire sans l'aide des autres, des autres qui pourraient exercer un pouvoir sur lui – un message, en particulier un message écrit (Lahire, 2005). Le type de citoyenneté qui est ainsi valorisée met donc l'accent sur l'autonomie intellectuelle : la capacité à user de sa raison et à juger de manière critique. Les débats que ces enseignants organisent en classe sur différents sujets, y compris sur des sujets qui n'ont pas ou peu de dimension civique et politique (par exemple l'amitié, thème fréquent des discussions scolaires à cet âge), visent à développer ces facultés : la capacité à réfléchir et à penser par soi-même, et à exprimer cette pensée de manière argumentée. La construction de l'autonomie politique rejoint alors la mission générale de l'école dans le domaine intellectuel et en est difficilement dissociable : il s'agit d'instruire les futurs citoyens et surtout de forger leur capacité à lire, comprendre, interpréter des informations et des messages et les communiquer en toute indépendance.

En second lieu, puisque l'autonomie politique renvoie principalement à l'indépendance intellectuelle, elle s'attache à la pensée plus qu'à l'action. La dimension participative de la citoyenneté adulte est alors relativement en retrait. Certaines séances d'histoire (sur la Révolution française, l'installation de la République) et d'éducation civique (sur le vote) sont certes l'occasion de souligner le pouvoir d'action que les élèves auront en tant que citoyens dans la société et la vie politique. Dans certaines classes, les élections de délégués sont l'occasion de faire apprendre aux élèves – en les mimant le plus possible – les principes de fonctionnement des élections politiques. Dans une des classes observées, des cartes électorales sont fabriquées, un isoloir est même confectionné. Mais cette dimension reste globalement secondaire dans l'enseignement civique, au profit de l'« *esprit critique* », très souvent mentionné comme une des attitudes clefs qu'il s'agit de favoriser chez les élèves.

En troisième lieu, l'autonomie politique à construire à l'école est centrée sur la figure du citoyen individuel, tant elle met l'accent sur la pensée et sur l'indépendance intellectuelle. Le fait que les enseignants insistent quasi exclusivement sur le vote – acte politique présenté depuis la Troisième République comme l'expression d'une opinion individuelle (Déloye, 1994 ; Garrigou, 2002 ; Rosanvallon, 1992) est significatif. C'est bien l'individu (solitaire dans sa pensée comme dans l'isoloir) qui prime, et non un acteur inscrit dans des groupes mobilisés ou dans des solidarités collectives, même imaginées (Duchesne & *al*., 2003 ; Mouffe, 1993).

La participation de l'enfant à l'élaboration des règles de la vie collective tend aujourd'hui à devenir un nouvel axe de l'éducation civique, même si elle a été diversement mise en valeur dans les textes officiels. Est-ce à ce niveau que l'action des élèves et la dimension collective sont réintroduites ? Observe-t-on sur ce point les mêmes clivages entre enseignants que ceux que l'on a relevés précédemment concernant la construction de la citoyenneté future ?

2. L'élève-citoyen dans l'école : le primat de l'autodiscipline individuelle

L'élève n'est plus seulement censé être, dans l'école, un citoyen en puissance. La citoyenneté a cessé d'être uniquement un horizon guidant l'action des enseignants : celui de l'âge adulte. Depuis trois décennies, on reconnaît aussi à l'enfant, ici et maintenant, au sein même de l'espace scolaire, une forme de citoyenneté. La Convention des droits de l'enfant de 1989, en attribuant non seulement à l'enfant un ensemble de droits relevant de la protection, mais aussi des droits actifs, tels que la liberté d'expression et de réunion (Renaut, 2002), symbolise cette mutation récente. Mais cette conception du statut de l'enfant, déjà présente dans les mouvements de l'éducation nouvelle de l'entre-deux-guerres, ne s'est pas pleinement inscrite dans les programmes scolaires de l'école élémentaire, tant elle continue de faire l'objet de débats et d'oppositions (Vitiello, 2010). Si dans l'enseignement secondaire, les politiques éducatives ont accordé de nouveaux droits aux lycéens puis aux collégiens, cette évolution n'a pas été institutionnalisée à l'école élémentaire, où l'inégalité des statuts liée à l'âge reste plus prégnante. Certains textes officiels relatifs à ce niveau d'enseignement ont consacré la reconnaissance d'une forme de citoyenneté scolaire, mais cette évolution n'a été ni massive ni pérenne. Les programmes de 1980 (MEN, 1980), qui n'avaient pas tout à fait abandonné certaines des orientations pédagogiques des années 1960 et 70, défendaient une organisation coopérative de la classe et de l'école. Ceux de 1985 et de 1995 abandonnent complètement cette orientation. Les programmes de 2002 réinstaurent une forme de participation des enfants à la vie collective de l'école : ils prescrivent en effet, en éducation civique, l'organisation en classe de « *débats* » qui sont l'occasion de faire élaborer par les élèves « *les règles de vie de la classe sous la direction du maître* » et de réfléchir sur les valeurs individuelles et collectives, notamment lorsqu'un « *conflit éclate* » (MEN, 2002, p.179). Cette dimension disparaît à nouveau par la suite : élaborés dans un contexte général de réhabilitation d'une pédagogie traditionnelle, les programmes scolaires les plus récents, adoptés en 2008, ne mettent plus l'accent sur la participation des enfants à la vie collective de l'école et à l'élaboration des règles (MEN, 2008).

L'école comme communauté sociale traditionnelle : respecter les adultes

Dans ce contexte marqué par une forte oscillation des prescriptions institutionnelles relatives à la participation des enfants, il n'est pas étonnant de constater des différences importantes selon les enseignants. Là encore, les orientations idéologiques de l'enseignant(e) entrent en ligne de compte pour comprendre ces variations. Le premier groupe d'enquêtés que l'on a identifié précédemment, caractérisé par un ancrage à droite et dans la religion catholique, tend à valoriser de manière générale une conception de l'autorité de type traditionnel, dans laquelle l'autorité des aînés et de l'adulte (sur l'enfant) et le respect particulier que leur statut commande tiennent une place conséquente. Ils mettent aussi particulièrement l'accent auprès des enfants sur le respect de certaines conventions sociales (« *ne pas se jeter sur la nourriture* », « *ne pas cracher* », « *ne pas voler* », par exemple). Si tous les enquêtés sanctionnent les enfants en cas de non-respect des règles scolaires, ces enseignants accordent moins de valeur que d'autres à la réflexivité des enfants sur leurs gestes, centrale chez d'autres dans l'appréciation de la valeur d'une punition. La classe peut être un espace de parole pour les élèves. Monique, par exemple, organise régulièrement des discussions dans sa classe, dès qu'un « *problème* » se présente. Ce qu'elle en dit montre cependant que l'objectif principal de ces discussions est de l'ordre de l'efficacité. Elles permettent un rappel plus efficace de la règle et de la « bonne » morale (incarnée par la figure de l'adulte) car tous les élèves entendent ce qui est dit par les autres et surtout ce qui est

valorisé par l'enseignante. Monique laisse certes ses élèves exprimer leur point de vue, y compris parfois sur elle-même, mais contrôle fortement l'espace du dicible lors de ces débats : « *J'ai pas envie de le faire vingt-cinq fois non plus, hein ! Donc s'il y a un problème, il y a un débat. Quand quelqu'un vole, je le prends pas entre quatre yeux pour lui dire "tu as volé, c'est pas bien", je le fais en classe.* […] *Toujours en classe. On voit ce qui y a eu comme problèmes. Comme ça les autres, ben ils le font plus après…* […] [Ces débats, c'est] *pour gérer tout ce qu'y a entre eux comme problèmes. Avec moi aussi parfois. J'accepte volontiers... Je donne des limites, hein, pour qu'ils se rendent compte que c'est moi qui gère la classe. Mais j'accepte qu'ils discutent d'une chose ou d'une autre. Bon souvent ça revient toujours à des bêtises : "y a pas assez d'arts plastiques" ou "y a trop de maths". Mais je leur laisse de temps en temps la parole sur la classe.* […] *C'est vrai qu'honnêtement en fin d'année mes élèves sont particulièrement bien, entre guillemets, "dressés". Ils sont sages, ils sont polis, ils laissent passer les autres. »*

Au sein de ce premier groupe d'enseignants, l'éducation civique, celle du quotidien, est principalement interprétée sous l'angle du « *respect* » des règles de vie, opposée, bien souvent, au « *laxisme* » des parents. C'est même parfois la première chose qu'ils disent lorsqu'on les questionne sur ce qu'est à leurs yeux l'éducation à la citoyenneté :

Q – « Quand on parle d'éducation à la citoyenneté, comment vous le voyez vous ?
– Ben… travailler normalement à l'école, pour nous c'est travailler normalement, respecter les règles de l'école. » (René, 55 ans, catholique pratiquant, de droite et de gauche « *selon les sujets* », CM2, école mixte socialement, Nice)

Q – « Vous personnellement, qu'est-ce que vous pensez notamment du rôle de l'école en matière d'éducation à la citoyenneté…
– Ben moi je pense qu'on doit travailler… bon à la morale quoi en fait. Moi j'en fais tout le temps. Je pense qu'on est là pour aider les parents et ce que je souhaiterais c'est que les parents nous fassent un peu plus confiance là-dessus, quand on gronde un enfant, ils viennent pas nous dire "c'est injuste parce que mon fils il a pas menti", bon voilà. […] *À la maison y a pas, je dis pas de les frapper, mais de dire "je suis pas d'accord, tu te comportes correctement à l'école, tu frappes pas tes camarades, tu les injuries pas, tu es respectueux"…* […] *Dans les familles, y a un certain laxisme. Le nombre de vêtements qui ne sont pas récupérés, je comprends pas. Ça coûte cher quand même les habits.* […] *Les enfants reconnaissent pas et les parents se rendent pas compte non plus. C'est rien, c'est faire attention à ses affaires, ne pas… Y a des règles élémentaires, moi je suis une vieille instit, donc je suis attachée aux valeurs… » (*Denise, 56 ans, catholique non pratiquante, plutôt à droite, CM2, école mixte socialement, Nice)

▪ *Les débats entre enfants : intérioriser ou construire les règles de l'ordre scolaire ?*

Les instituteurs appartenant à la seconde catégorie, bien plus nombreux, insistent sur une morale civique différente. Ils accordent également de l'importance au « *respect des règles* », en particulier dans les écoles populaires. Les enseignants exerçant en ZEP insistent en effet plus que les autres sur cette dimension, notamment sur l'interdit de la violence et de l'insulte dans les rapports interindividuels. Cet aspect de l'éducation civique est aussi important dans d'autres types d'écoles, mais est surtout rapporté dans les propos à un ou quelques enfants, présentés comme « perturbateurs », alors que dans les écoles populaires, la violence est décrite comme un attribut de l'éducation familiale et des relations sociales dans le quartier, que l'école doit, précisément, viser à contrer. L'éducation civique dépasse là la seule autonomie de la pensée, pour toucher aux comportements et à leur pacification. Mais au-delà de la place prise par cette dimension, plus ou moins forte selon le contexte social d'enseignement, on relève des similitudes parmi ces enseignants, qui les distinguent du premier groupe. La dimension égalitaire de la morale civique à transmettre aux écoliers est ici plus affirmée. Elle se lit dans l'importance accordée au « *respect mutuel* » non seulement entre élèves, mais aussi entre élèves et adultes.

La liberté des enfants à l'école prend aussi plus de place : les élèves ont davantage leur mot à dire sur certaines règles scolaires, ils peuvent intervenir dans leur élaboration et choisir certaines

activités menées dans le cadre scolaire. Les débats entre enfants sont ici beaucoup plus conçus comme un moyen d'accorder un pouvoir – limité – de parole, voire de décision aux écoliers sur les affaires qui les concernent. Dans certaines classes et dans certaines écoles, les élèves peuvent émettre des propositions, et selon des modalités qui miment la démocratie adulte, les faire voter à la majorité : choix d'un logo pour l'école, d'une sortie scolaire dans tel ou tel lieu, de livres à acheter, propositions concernant la cour de récréation (organisation des espaces de jeux, thème de la fresque à peindre sur un des murs…), etc. Il est aussi fréquent de voir, en début d'année, et conformément aux programmes scolaires de 2002[4], les enfants débattre des règles nécessaires au bon fonctionnement de la classe, de voter à leur sujet et de s'y référer fréquemment ensuite, surtout lorsqu'elles font l'objet d'un affichage sur un mur de la classe. Au niveau de l'école, cette élaboration des règles par les élèves sous la conduite des adultes existe également : si les textes officiels n'y obligent pas les écoles élémentaires (contrairement aux établissements secondaires), une partie des écoles de l'enquête a mis en place des élections de délégués, chargés de représenter leur classe dans des délibérations régulières portant sur la vie et le fonctionnement de l'école.

Par rapport à l'enseignement de la Troisième République, le mouvement d'autonomisation de l'enfant franchit là une nouvelle étape. L'éducation républicaine d'il y a plus d'un siècle ne consacrait pas de manière systématique une autorité verticale, peu soucieuse de l'adhésion des enfants. Pour nombre de penseurs de l'éducation, d'auteurs de manuels d'instruction civique et morale et d'instituteurs, il s'agissait de faire adhérer l'enfant aux règles de la société et de l'école en sollicitant avant tout sa raison. Cette « pédagogie de la raison » (Déloye, 1994) reposait sur l'explication et la justification des règles, l'objectif étant que l'enfant les intériorise plutôt qu'il obéisse, par crainte, habitude, ou conformisme, à une autorité extérieure et personnalisée dans la figure du maître. On décelait donc déjà, dans l'école de la Troisième République, une visée d'autonomisation de l'enfant, qui prenait essentiellement la forme d'une autodiscipline, d'un « gouvernement de soi » (Déloye, 1994) acquis progressivement par l'exercice de la raison. Le processus d'autonomisation de l'enfant s'accélère et se renforce aujourd'hui, du moins tel que l'on peut l'observer dans les classes de ces enseignants. Il ne s'agit plus seulement de rendre publique la règle et de la faire comprendre, pour défaire l'enfant de sa dépendance à l'égard de la personne du maître (Lahire, 2005). La dépersonnalisation des règles et l'autonomie qui en découle pour l'enfant viennent également de la participation des élèves eux-mêmes à leur construction.

Ce mouvement d'autonomisation de l'enfant par rapport aux règles scolaires rencontre cependant trois limites principales.

Tout d'abord, ces pratiques restent limitées à certaines écoles et classes de notre enquête. En effet, l'organisation de conseils d'enfants nécessite du temps et les enquêtés ne cessent de dire qu'ils en manquent. En outre, lorsqu'ils prennent place au niveau de l'école entière, l'engagement de la direction de l'école et de l'ensemble de l'équipe enseignante est nécessaire. Or, on le voit à travers les deux catégories d'enseignants identifiées, les instituteurs ont des conceptions divergentes du statut et de la participation de l'enfant dans la vie collective de l'école.

En deuxième lieu, les enseignants qui valorisent le plus l'autonomie future du citoyen ne sont pas toujours ceux qui développent en classe les pratiques les plus participatives. La continuité entre ces deux dimensions est loin d'être systématique, à l'image des conceptions des intellectuels souvent qualifiés de « républicains » qui valorisent l'autonomie des citoyens adultes, mais, dans le sillage d'Hannah Arendt (1972), jugent dangereux de penser le statut de l'enfant à l'école en ces termes : l'autogouvernement d'enfants dont l'autonomie n'est pas encore acquise risquerait d'aboutir à diverses formes de dépendance et de domination, notamment celle des « leaders » et du groupe sur certains élèves (Canivez, 1995 ; Gauchet, 2002). Certains enseignants enquêtés feraient leur cette critique, et ont pu constater les effets délétères de la « tyrannie de la majorité » lors des débats entre enfants, un élève y devenant le bouc émissaire des autres.

[4] L'enquête a été conduite entre 2003 et 2006, les programmes en vigueur étaient ceux de 2002. Mais les débats sur les règles de la classe, prescrits par ces programmes, n'existent pas dans toutes les classes enquêtées.

Troisièmement, il faut dire que les enseignants, et même ceux de ce second groupe qui accorde plus de poids à la parole et à la participation de l'enfant, voient les débats entre élèves comme un moyen plus efficace d'assurer l'ordre et la discipline scolaires (par rapport au rappel de la règle par le seul adulte). En témoignent les propos de Maria (32 ans, de gauche, croyante non pratiquante, CM2, école située en ZEP, Paris), qui considère à la fois les conseils d'enfants comme un espace de libre parole et comme un moyen plus effectif pour faire passer certains messages : « *Les conseils d'enfants, c'est donner la parole aux enfants. Donc pour régler un conflit, si tu leur donnes la parole aussi, je me dis bon ben voilà, je me dis que y a certaines choses qui passent beaucoup mieux s'ils l'entendent de la bouche d'autres enfants que si ça vient forcément de la maîtresse qui fait la morale.* »

En réalité, au-delà de la distinction entre les deux groupes d'enseignants selon leurs profils idéologiques, on peut aussi relever des caractéristiques communes. Les enquêtés maintiennent globalement tous l'idée d'une coupure assez nette entre l'enfant et l'adulte. Les enfants n'ont selon eux pas souvent la maturité suffisante pour exprimer des choix réalistes concernant la collectivité scolaire. Ils n'ont aucune idée, par exemple, des contraintes financières ou liées aux règles de sécurité dans l'école. Ce sont donc les adultes qui ont le dernier mot et qui sélectionnent dans les propositions enfantines celles qui leur paraissent réalisables et opportunes. Comme l'expriment les enseignants les plus attachés à citoyenneté scolaire, les limites apportées à la démocratie à l'école constituent précisément ce qui vient éviter qu'elle soit une « *mascarade* » : il s'agit de n'accorder du pouvoir aux enfants que dans les domaines dont ils sont capables d'appréhender les enjeux (choix du logo de l'école, par exemple) et, en cas de propositions irréalistes, de faire comprendre aux enfants en quoi elles sont infaisables.

D'une classe à l'autre, les délibérations entre enfants ont toujours un double rôle, potentiellement contradictoire : il s'agit de laisser aux écoliers un droit à la parole, mais en les amenant à choisir et à défendre eux-mêmes les valeurs et les règles valorisées par les enseignants et l'institution scolaire plus globalement. Le statut de ces valeurs et de ces règles pose alors question : elles ne sont pas le fruit d'une élaboration propre des enfants, susceptible de prendre la forme d'une invention, voire d'une contestation de l'ordre scolaire existant ; elles renvoient à des normes préexistantes, que les enfants sont censés retrouver par eux-mêmes.

Ce processus devient très clairement apparent dès lors que l'on examine plus en détail la manière dont certaines opinions enfantines acquièrent droit de cité dans la classe, tandis que d'autres sont découragées, de manière indirecte ou plus directe.

3. Affranchir les enfants des « mauvaises » opinions parentales

On concentra ici notre propos sur les enseignants du second groupe, les plus nombreux, et qui sont justement ceux qui accordent le plus d'importance à la pensée et à l'opinion autonomes des enfants. Quel sens plus précis recouvre cette autonomie politique à l'école ? De quel type d'autorité et de quelles normes et valeurs politiques les enfants sont-ils censés s'émanciper ?

L'autonomie à construire vise en premier lieu le détachement de l'enfant par rapport à ce qui est perçu par les enseignants comme des préjugés familiaux illégitimes. C'est bien, aujourd'hui comme sous la Troisième République, par opposition à la famille que les acteurs scolaires pensent et mettent en pratique l'émancipation politique des enfants. Le rôle de l'école est d'apprendre aux élèves à se détacher de l'opinion parentale, comme le dit par exemple Olivier (33 ans, extrême gauche, sans religion, CE2-CM1, école située en ZEP, Brest), qui pense d'ailleurs que cette vision du métier est profondément partagée dans le corps enseignant : « *On dit que c'est important de lire des livres, de visiter des pays, d'être ouvert. Si j'arrive à la fin de l'école, et que l'enfant pense ça, qu'il a envie de faire ça, ben c'est mission accomplie. Même si la famille pense ça ou fait ça, "j'adore ma famille", ben faut sortir de ça : "j'ai envie de faire autre chose".* »

Les figures de l'illégitimité civique et politique à l'école

Le nécessaire détachement de l'enfant par rapport aux opinions de ses parents ne concerne pas de manière homogène tous les élèves : l'autonomie de l'enfant est à conquérir par rapport à certains parents plus particulièrement. Les figures de l'illégitimité citoyenne et politique dans l'espace scolaire se donnent à voir dans les entretiens conduits avec ces enseignants, comme dans leurs interventions observées en classe : les opinions parentales qui portent atteinte à la norme d'égalité entre les sexes, les religions, les races ou qui manifestent une forme de dogmatisme religieux sont particulièrement visées. Cette orientation est bien exprimée dans l'entretien de Rose (38 ans, gauche, croyante non pratiquante, CM1, école mixte socialement, Brest), qui déclarait, on l'a vu, vouloir faire de ses élèves des « *démocrates* ». Cette enseignante évoque le cas d'un enfant dont le père est « *facho* », qui a fait un salut hitlérien un jour en classe, qui dessinait des croix gammées sur ses cahiers et qui lui a fait remarquer que son nom de famille était juif : « *J'ai trouvé très, vraiment difficile, c'est de retrouver* [ces propos sur les juifs] *dans la bouche d'un enfant de dix ans qui comprend pas du tout ce qu'il dit. C'est ça quoi, bon voilà. Donc l'esprit critique voilà. Démocrate c'est quelque part pour couper les ponts avec des parents qui quelque part ne sont pas du bon côté.* […] *C'est d'essayer un petit peu de leur dire bon réfléchissez par vous-mêmes, un petit peu aussi.* »

Se détacher de ses parents, penser par soi-même n'est pas requis pour tous les enfants, mais seulement, selon les mots de Rose, pour ceux dont les parents « *ne sont pas du bon côté* » : parents « *racistes* », mais aussi musulmans vus comme « *intégristes* ». Ainsi Stéphanie (31 ans, extrême gauche, sans religion, militante à Sud Education, CM2, école située en ZEP, Brest) a-t-elle organisé un débat en classe sur les religions – pratique plutôt rare dans les classes observées tant les enseignants préfèrent s'abstenir de faire parler les enfants eux-mêmes sur ces sujets. Si ses élèves étaient à l'initiative de ce sujet de discussion, comme d'autres lors des débats « *civiques* » qu'elle organise en classe, il semble que l'enseignante ait pu y voir une occasion de faire passer certains messages aux enfants. Contrairement à sa posture habituelle lors de ces débats, elle a pris à un moment « *la présidence* » de la séance : elle refusait en effet de laisser dire « *des choses qu'on ne pouvait pas entendre ici* […] *dans une école publique et laïque* ». On retrouve là l'illégitimité politique attachée à ce qui est perçu comme des entorses au principe d'égalité, entre les sexes, les religions ou les races : Stéphanie a repris un enfant (musulman) qui disait que la femme devait être voilée, en lui rétorquant que l'homme n'avait pas, lui, à se couvrir ; elle a aussi mis en valeur devant ses élèves l'égalité des cultes, en réponse à un autre garçon qui déclarait qu'il ne devrait pas y avoir de mosquées en France.

Les modes d'intervention des enseignants sur les opinions politiques des enfants

Les réactions des enseignants à ce type de propos ne sont pas toujours de l'ordre de la sanction (morale et politique), et elles ne consistent pas toujours en des interventions directes. Dans d'autres cas, les enquêtés peuvent intervenir sur les opinions politiques enfantines de manière plus indirecte. Ainsi Olivier raconte-t-il qu'il a réagi au propos d'un garçon rapportant en classe les propos « *racistes* » de son père, dans le contexte des élections présidentielles de 2002, en lui demandant : « *toi qu'est-ce que t'en penses ?* » La volonté de ne pas porter atteinte à la norme de neutralité politique dans l'espace scolaire – mais peut-être aussi de respecter la liberté de penser de l'enfant – sont visibles ici. Mais Olivier s'est senti soulagé car l'enfant a pris de lui-même de la distance par rapport aux paroles paternelles ; dans le cas inverse, il se demande s'il aurait agi autrement.

De fait, les propos racistes suscitent le plus souvent des réactions directes chez ces enseignants de gauche, et ce d'autant plus que leur institution, mais aussi l'ordre légal, les légitiment pour intervenir dans ce sens. Le refus des discriminations et du racisme fait partie des éléments clefs de la morale professionnelle défendue par le Ministère de l'Éducation nationale (et des programmes scolaires d'éducation civique), et correspond aussi à ce qui est prescrit par la loi. Les enseignants sont attachés à la norme de neutralité politique (Bozec, 2010 ; Percheron,

1984), et ils n'ont pas l'impression d'y déroger quand ils interviennent directement face à des propos de cette nature.

Lorsque les paroles enfantines portent sur des sujets politiques plus controversés, sur lesquels les prescriptions légales ou les normes institutionnelles de l'Éducation nationale ne sont pas en jeu de la même façon, les interventions des enseignants sont en général plus indirectes. On le voit dans le cas de Chantal (55 ans, au centre politiquement, sans religion, CM1, école très favorisée socialement, Paris), qui réagit de manière plus détournée quand les propos tenus lors de débats entre élèves la heurtent. Chantal est l'une des enquêtés qui poussent le plus loin la reconnaissance de la liberté de parole des enfants dans la classe. Lors des débats entre enfants, elle reste le plus souvent dans une position de (relatif) retrait : elle ne commente pas de manière directe les propos des élèves ni ne leur « fait la leçon ». Mais elle tente tout de même d'orienter leur réflexion dans un sens qu'elle juge plus adéquat et conforme à ses propres valeurs. Lors d'un débat sur l'élaboration et l'application des lois (thème étudié en éducation civique), la discussion entre enfants s'oriente sur le mariage entre homosexuels, un élève ayant fait remarquer que même des hommes politiques contreviennent à la loi, en faisant référence à la cérémonie de mariage entre deux homosexuels célébrée par Noël Mamère (nous sommes en 2004, la légalisation du « mariage pour tous » n'est pas encore d'actualité). Chantal, comme elle me le dira en entretien, note que ses élèves ont sur le sujet de l'homosexualité « *les idées des parents* » et sont « *très bloqués* ». Elle les laisse parler, pour ensuite leur faire remarquer que « *la loi peut évoluer en fonction de la société* ». Ainsi, de manière détournée – par l'usage de formules générales sur la loi – l'enseignante espère-t-elle faire passer l'idée que l'homosexualité, loin d'être « *contre nature* » comme le pensaient certains enfants de la classe, constitue une réalité sociale que la loi peut (et doit ?) reconnaître. De la même manière, lors d'un débat sur l'élargissement de l'Union européenne aux pays de l'Est, certains élèves sont porteurs d'une opinion à laquelle visiblement elle n'adhère pas : l'élargissement à des « *pays pauvres* » est vu négativement comme risquant d'entraîner la chute de l'Europe. Chantal adopte alors une attitude similaire : « *je ne donne pas de réponse* », « *quand on parlait de la Pologne, j'ai contre-argumenté : "si on fait entrer certains pays, c'est peut-être qu'il y a un intérêt, quel intérêt ?"* ». C'est donc par l'usage du questionnement, et de ce qu'il induit, que Chantal entend agir sur la réflexion politique des enfants.

Dans ce type de situations, les élèves ne font aux yeux des enseignants que « *répéter* » ce que disent leurs parents. Mais on peut relever *a contrario* que certains enfants échappent à ce jugement et sont reconnus positivement pour leur intérêt et leurs opinions politiques propres. Ces enfants, qui sont de fait porteurs d'opinions légitimes aux yeux des enseignants, sont eux décrits comme plus autonomes. Ainsi, par contraste avec le fils du père « *facho* » qui répète les propos de son père, Rose me parle très positivement de la « *conscience politique, écologique* » d'un de ses élèves, dont les parents militent à Amnesty International.

■ *Jugements civiques et catégorisations scolaires*

Les catégorisations scolaires entrent aussi en ligne de compte et se mêlent aux jugements politiques et moraux des enseignants sur leurs élèves. Ainsi, Chantal se félicite-t-elle devant moi de la rédaction écrite par une (« bonne ») élève de sa classe, qui considère (notamment) que « *la religion est une dictature privée* » : cette élève a selon l'enseignante *« toujours une contre-argumentation à proposer »* dans les débats en classe et « *est quand même drôlement avancée* ». D'autres élèves, en difficulté scolaire ou indisciplinés, sont à l'inverse vus comme les figures de l'hétéronomie tout à la fois scolaire et politique. Ces élèves savent moins que d'autres s'approprier les règles collectives de l'école, faire preuve d'autodiscipline, ni exprimer une pensée rationnelle et autonome. Commentant la rédaction écrite pour les besoins de l'enquête par une élève « *en difficulté* » de sa classe, Chantal la décrit à partir de ce double registre scolaire et citoyen. Ce dernier est principalement associé à l'autonomie et au détachement vis-à-vis des parents : « *Bon, elle, elle se situe plutôt par rapport à ses parents, son papa, sa maman, elle est pas encore dans la société, indépendante. Là tu vas avoir un problème de maturité* […] *parce que cette petite elle a de grosses difficultés à l'école. Et encore, tu sais, je suis drôlement contente, quand je vois ce qu'elle écrit, en début d'année, j'étais obligée de lui dire " tu me dictes*

et j'écris ". Donc elle a bien évolué. Mais elle ne se situe que par rapport à papa et maman, elle n'est pas du tout… Y a pas d'éléments citoyens quoi… […] *Citoyen ? C'est un élève qui est capable de se détacher de papa et maman, d'observer ce qui se passe autour de lui comme partie intégrante de sa vie et puis être capable de réfléchir, de se poser des questions, de poser des questions aux autres, d'essayer de comprendre.* »

L'autonomie politique du futur citoyen est donc intimement liée à l'autonomie intellectuelle et est en fin de compte jugée à l'aune de catégorisations scolaires. Elle se décline particulièrement dans une capacité progressive de l'enfant à penser indépendamment (et pour certains, différemment) de ses parents.

Conclusion

Un certain nombre de tensions entourent donc la construction de l'autonomie politique des enfants à l'école. Les enquêtés se trouvent là confrontés aux incertitudes qui entourent le statut de l'enfant dans la société actuelle, comme aux tensions intrinsèques à la citoyenneté, tiraillée entre émancipation et obéissance politiques (Leca, 1986). Ils composent et bricolent au quotidien, à partir de leurs propres conceptions morales, politiques et professionnelles, et du contexte dans lequel ils enseignent. Aussi a-t-on pu relever des différences importantes selon le profil idéologique des enseignants, mais aussi les caractéristiques sociales et scolaires des élèves. Au-delà des variations qui existent entre enseignants, la formation du citoyen à l'école revêt dans les classes certains traits communs. Elle met l'accent sur la figure d'un citoyen individuel capable d'autodiscipline et d'indépendance intellectuelle, en premier lieu par rapport à sa famille. Mais il s'agit en fin de compte d'adhérer à des règles et à des valeurs qui sont celles de l'école. Les élèves jugés peu autonomes sur le plan civique sont évalués à l'aune de critères scolaires, mais aussi de catégories politiques et morales. L'injonction à l'autonomie citoyenne dans l'espace scolaire génère alors diverses formes de stigmatisation des élèves, selon les caractéristiques de la socialisation familiale qui peuvent être plus ou moins congruentes, sur le plan scolaire et politique, avec ce qui est valorisé par l'institution scolaire et/ou par les enseignants individuellement. La norme d'autonomie, ici comme ailleurs (Boltanski & Chiapello, 1999 ; Le Bart, 2008), loin d'être le vecteur d'une émancipation effective, est associée à des formes de contrôle des individus, et génère des inégalités entre eux. En insistant sur une autonomie de type individuel, on peut aussi se demander si l'éducation civique scolaire ne se prive pas des moyens de penser et d'encourager chez les enfants ce qui est le propre de l'autonomie dans son versant politique : sa dimension collective. La sociologie politique souligne abondamment l'importance des appartenances collectives dans l'exercice concret de la citoyenneté, qu'il s'agisse des incitations à aller voter exercées par la famille et le milieu proche (Braconnier & Dormagen, 2007), du rôle crucial de l'identification à des collectifs dans l'engagement militant ou dans la prise de parole politique face à d'autres (Duchesne & *al.*, 2003). Comme pouvoir en commun, la citoyenneté repose sur une forme d'autonomie qui n'est pas seulement individuelle, mais au contraire inscrite dans une solidarité collective.

Bibliographie

ARENDT H. (1972), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.

BARRERE A. & MARTUCCELLI D. (1998), « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique, *Revue française de sociologie*, volume 39, n°4, p.651-671.

BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

BRACONNIER C. & DORMAGEN Y. (2007), *La démocratie de l'abstention : aux origines de la démobilisation électorale en milieu populaire*, Paris, Gallimard.

BOZEC G. (2010), *Les héritiers de la République : éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, Thèse de science politique, Institut d'Études Politiques de Paris.

CANIVEZ P. (1995), *Eduquer le citoyen ?*, Paris, Hatier.

DELOYE Y. (1994), *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques.

DUCHESNE S. & *al*. (2003), « Politisation et conflictualisation : de la compétence à l'implication », *Le désenchantement démocratique*, P. Perrineau (dir.), Paris, Éditions de l'Aube, p.107-129.

FUMAT Y. (1978), « La socialisation politique à l'école du "Tour de France de deux enfants" aux manuels de 1977 », *Revue française de pédagogie*, p.71-82.

GARRIGOU A. (2002), *Histoire sociale du suffrage universel en France : 1848-2000,* Paris, Seuil.

GAUCHET M. (2002), *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard.

ISAMBERT-JAMATI I. (1990). *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions Universitaires.

LAHIRE B. (2005), *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte.

LE BART C. (2008), *L'individualisation,* Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

LECA J. (1986), « Individualisme et citoyenneté », *Sur l'individualisme*, P. Birnbaum & J. Leca (dir.), Paris, Presses de la FNSP.

LEGER A. & TRIPIER M. (1986), *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens Klincksieck.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1980), « Arrêté du 16 juillet 1980. Objectifs, programmes et instructions pour le cycle moyen de l'école élémentaire », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°31.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1985), *École élémentaire : programmes et instructions*, Paris, Centre national de documentation pédagogique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1995), *Programmes de l'école primaire,* Paris, Centre national de documentation pédagogique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2002), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, Paris, Centre national de documentation pédagogique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2008), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes 2008-2009,* Paris, Centre national de documentation pédagogique.

MOUFFE C. (1993), « Pour un pluralisme agonistique », *Revue du MAUSS*, n°2, p.98-105.

NORDMANN C. (2007), *La fabrique de l'impuissance. 2, L'école, entre domination et émancipation*, Paris, Éditions Amsterdam.

PERCHERON A. (1984), « L'école en porte-à-faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique », *Pouvoirs*, n°30, p.15-28.

PERROT D. (1974), *La thématique politique des manuels d'histoire du cours élémentaire de l'enseignement public,* Mémoire de D.E.S. : Science politique, Université de Rennes 1.

RENAUT A. (2002), *La libération des enfants : contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Calmann-Lévy/Bayard.

ROSANVALLON P. (1992), *Le sacre du citoyen : histoire du suffrage universel en France*, Paris, Gallimard.

SINGLY (de) F. (dir.) (2004), *Enfants-adultes : vers une égalité des statuts ?*, Paris, Encyclopaedia universalis.

VITIELLO A. (2010), *Institution et liberté : l'école et la question du politique*, Paris, L'Harmattan.

L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ?

Christophe Joigneaux[1]

Résumé

Que peut recouvrir et impliquer dès l'école maternelle la diffusion du modèle pédagogique de l'élève autonome ? Parce qu'elles semblent encore aujourd'hui prématurées à ce niveau de la scolarité, ses mises en pratiques sont particulièrement éclairantes du « procès de civilisation » qui le sous-tend, fondé à la fois sur la réflexivité et la régulation à distance qu'autorise l'écrit. Mais la diversité des pratiques dans les classes de ce nouveau mode de gouvernement, au sens foucaldien du terme, conduit à penser qu'il est à l'heure actuelle générateur d'inégalités socio-scolaires. Il semble en effet qu'il puisse être à la fois normalisant pour certains élèves, émancipateur pour d'autres, selon leurs prédispositions à faire usage des pouvoirs cognitifs de la raison graphique.

Dans un de ses derniers textes, Norbert Elias écrivait : « *En dépit d'une littérature de plus en plus abondante, nous ignorons encore à maints égards comment aider les enfants à s'accoutumer à des sociétés aussi complexes et aussi peu « enfantines » que les nôtres, à des sociétés qui exigent beaucoup d'anticipation et d'autocontrôle* » (Elias, 2010, p.81-82). Ces quelques lignes auraient pu être écrites pour décrire l'évolution et la situation actuelle de l'école maternelle française. En effet, selon les textes officiels relatifs à ce segment de la (pré)scolarité, il ne fait plus de doute que l'élève doit apprendre à devenir autonome. Ce nouveau modèle éducatif fait aujourd'hui tellement consensus qu'il n'est plus guère interrogé. Pourquoi devrait-il l'être d'ailleurs, puisque l'autonomie et tous ses corrélats plus ou moins directs (indépendance, responsabilité, liberté...) sont devenus indiscutables dans toutes les sphères de la société, et de ce fait valorisés en tant que tels ? (Lahire, 2005)

Notre travail de terrain, mené depuis une quinzaine d'années, laisse penser qu'en pratique, les enseignants de maternelle sont aujourd'hui relativement partagés sur ce qu'ils peuvent exiger ou enseigner en la matière, beaucoup plus en tous cas que les « entrepreneurs de morale » que sont les rédacteurs de programmes ou les concepteurs de supports ou de matériel préscolaires. Dans la trentaine de classes de maternelle dans lesquelles nous nous sommes rendu, de la Toute Petite Section (TPS) à la Grande Section (GS), nous avons en effet observé (et parfois filmé) des pratiques d'élèves et d'enseignants très différentes sur ce plan, malgré une certaine standardisation des supports d'activités proposés aux élèves. Pourquoi une telle diversité ? Est-elle liée à la pluralité des conceptions de l'autonomie ? Ou à d'autres facteurs et processus ?

Nous chercherons à répondre à ces questions en croisant des analyses de documents institutionnels (essentiellement les orientations et les programmes de l'école maternelle, parus depuis 1977) et professionnels (constitués à partir d'un échantillon de numéros de la revue *Éducation Enfantine* parus entre 1922 et 2009) ainsi que des observations dans des classes de maternelle (toutes sections) réalisées entre 1999 et 2012 dans les académies de Paris et du Nord-Pas-de-Calais. Au moyen de ces différents modes de production et d'analyse de données, il s'agit de cerner d'une part un certain nombre d'évolutions dans les positionnements de différents types d'acteurs de l'Éducation Nationale sur ce que peut et doit faire « l'enfant autonome », et d'autre part ce qui, dans les pratiques quotidiennes dans les classes, peut orienter, redéfinir, freiner ou infléchir, si ce n'est subvertir, ces grandes tendances.

[1] Maître de conférences, Centre Interdisciplinaire de Recherche « Culture, Éducation, Formation, Travail » (CIRCEFT- ESCOL), Université Paris-Est Créteil.

1. Des prescriptions institutionnelles aux réalités de la classe : toujours plus d'autonomie ?

Le choix de ne pas s'en tenir exclusivement à ce que peuvent « dire » les programmes à propos de l'autonomie que doivent acquérir les élèves ou valoriser les enseignants à l'école maternelle, répond à la nécessité de ne pas prendre le modèle de la réalité pour la réalité du modèle, pour paraphraser Bourdieu (1980, p.67). Car le risque est grand, surtout à propos d'une thématique aussi chargée normativement que « l'enfant au centre », dont l'autonomie est une déclinaison majeure, de laisser libre cours à une analyse juridiste, limitée aux constats d'une valorisation institutionnelle croissante de l'autonomie. D'autant plus qu'on se doute que l'autonomie du (très) jeune enfant qui découvre l'univers scolaire ne peut se faire « naturellement », à moins de faire preuve d'une certaine naïveté pédagogique et puérocentrique, conduisant à penser que l'enfant ne se développe que « spontanément », quelles que soient les institutions qu'il fréquente (Chamboredon & Prévot, 1975). D'autre part, au-delà des objectifs à atteindre, des principes pédagogiques directeurs ou des compétences à faire acquérir, les programmes détaillent peu les pratiques, les supports et les dispositifs qu'il s'agit de mettre en œuvre. Les documents professionnels et les observations de classe sont de ce point de vue irremplaçables.

Pour autant, nous chercherons à mener une analyse comparative de ces différents corpus, afin de repérer aussi bien d'éventuels points de convergence que des discordances entre différentes façons de prescrire et de faire vivre l'autonomie à l'école maternelle. Car ce qui nous intéresse au premier chef, c'est de mieux comprendre comment la notion d'autonomie peut se décliner selon différentes modalités, et ce qui peut expliquer ces déclinaisons variées.

Ce qu'en disent les programmes de maternelle

Dans les orientations[2] (1977, 1986) et programmes (1995, 2002, 2008) successifs de l'école maternelle, on peut observer un usage croissant des mots « autonomie » ou « autonome » : alors qu'en 1977, 1986 et 1995, on en trouve respectivement une, quatre et trois occurrences, ces mots apparaissent dix fois dans le programme de 2002 et huit fois dans celui de 2008, malgré sa concision. Au-delà du caractère quantitatif de cette évolution, l'importance qu'a pu prendre la notion d'autonomie dans les apprentissages préscolaires peut se lire au fait qu'elle apparaît comme une des compétences les plus transversales à acquérir au sein du second domaine d'activité[3] des programmes de 2008, qui s'intitule « devenir élève ». On peut même penser qu'elle est à l'origine de la nouvelle dénomination de ce domaine d'activité, qui s'appelait « vivre ensemble » en 2002, dans la mesure où les deux sous-domaines le composant s'intitulent respectivement « vivre ensemble » et « coopérer et devenir autonome » : si l'apprentissage du « vivre ensemble » reste nécessaire, il semble être devenu insuffisant pour « devenir élève », tant qu'il ne s'est pas mué en coopération et en autonomie.

Une lecture plus attentive des derniers programmes suggère qu'il ne s'agit plus seulement pour les enfants entrant à l'école maternelle d'apprendre les rudiments du « métier d'élève », du moins dans sa version la plus élémentaire. En effet s'il est rappelé que la construction à l'école maternelle de l'autonomie passe par une première « socialisation » à l'institution scolaire (comme respecter puis intérioriser les rythmes et les espaces collectifs, ne pas confondre les rôles respectifs des parents et des enseignants...), tout un ensemble de remarques et de précisions laissent penser que le modèle préscolaire de l'élève autonome repose sur une variété de dispositions à la réflexivité sur ce qu'est l'école et les apprentissages qu'on peut y faire. Quand on y regarde de plus près, c'est ce versant cognitif qui est devenu central au cours des années, programmes après programmes. Reprenons les derniers programmes sur ce plan. Certes il est

[2] Jusqu'en 1995, on ne parlait pas de programmes à propos de l'école maternelle, mais d'orientations. C'est une des conséquences de la volonté des pionniers de l'école maternelle française et de leurs continuateurs, d'en préserver la spécificité pédagogique contre le modèle que pouvait constituer, pour les praticiens, la pédagogie de l'école élémentaire (Luc, 1997).

[3] Le fait que les programmes de maternelle soient encore organisés en domaines d'activité (et non en matières ou disciplines) est sans doute une autre conséquence et trace de l'humeur anti-scolaire évoquée dans la note qui précède.

question de respect et d'intériorisation des règles de vie commune : *« les enfants apprennent à dialoguer entre eux et avec des adultes et à prendre leur place dans les échanges. Ceux-ci doivent être l'occasion, pour les enfants, de mettre en œuvre les règles communes de civilité et de politesse, telles que le fait de saluer son maître au début et à la fin de la journée, de répondre aux questions posées, de remercier la personne qui apporte une aide ou de ne pas couper la parole à celui qui s'exprime »* (MEN, 2008, p.14).

Mais significativement, ce qui apparaît dans le sous-domaine d'activité « coopérer et devenir autonome » concerne moins ce qui relève ainsi de l'« autonomie politique » qu'une autonomie « cognitive »[4] déjà conséquente : « *Les enfants doivent comprendre progressivement […] la spécificité de l'école, ce qu'ils y font, ce qui est attendu d'eux, ce qu'on apprend à l'école et pourquoi on l'apprend. […] Ils établissent une relation entre les activités matérielles qu'ils réalisent et ce qu'ils en apprennent (on fait cela pour apprendre, pour mieux savoir faire). Ils acquièrent des repères objectifs pour évaluer leurs réalisations ; en fin d'école maternelle, ils savent identifier des erreurs dans leurs productions ou celles de leurs camarades* » (*ibid*.)

Un tel niveau d'exigence cognitive était déjà présent dans les programmes de 2002, mais de façon plus diffuse, dans chacun des domaines d'activité qui y sont répertoriés. Que ce soit au sein du domaine « Découverte du monde » : « *Dans ces situations, grâce à des expériences faciles à mettre en œuvre, l'enfant apprend à formuler des interrogations plus rationnelles, à anticiper des situations, à prévoir des conséquences, à observer les effets de ses actes, à construire des relations entre les phénomènes observés, à identifier des caractéristiques susceptibles d'être catégorisées* » (MEN, 2005, p.59-60). Ou dans le domaine « La sensibilité, l'imagination, la création » : *« ajuster ses gestes en fonction d'une intention, percevoir et reconnaître les effets plastiques obtenus, modifier et affiner son action […] Les ébauches sont conservées et servent parfois de supports ou de référents à des reprises, prolongements, enrichissements en vue de compositions plus élaborées.* » (*ibid*., p.133, p.136)

L'autonomie dont il est question dans les derniers programmes de l'école maternelle renvoie donc non seulement au processus qui conduit les élèves à faire seuls un certain nombre d'actions « matérielles » ou qui relèvent de la « civilité », mais aussi à toutes les opérations qui leur permettent d'adopter une posture « métacognitive » vis-à-vis de leurs environnements et activités scolaires, tels que peuvent les traduire les verbes suivants (de plus en plus présents dans ces programmes) : anticiper, réfléchir, reprendre, ajuster, identifier, catégoriser s'autoévaluer, se corriger... On ne demande donc pas aux élèves seulement de faire seuls, mais aussi de commencer à savoir comment et pourquoi ils ont fait ce qu'ils ont fait, dit ou appris. Un tel niveau d'exigence peut sembler prématuré pour une institution qui est encore souvent qualifiée de préscolaire. Sans que cela soit clairement explicité dans les programmes, cette nouvelle attention aux soubassements métacognitifs des apprentissages traduit pourtant une évolution générale qui est tout aussi perceptible dans celle des pratiques, supports ou dispositifs pédagogiques qui sont les plus répandus à l'école maternelle, et sans aucun doute, à quelques adaptations près, durant la scolarité élémentaire (Joigneaux, 2012).

▪ *Les dispositifs et les supports de l'autonomie*

Cette façon de croiser les analyses de corpus de différentes natures répond à la conviction qu'« *un sujet scolaire ne peut être vraiment compris que quand il est rattaché à la série historique dont il fait partie* », mais aussi à « *l'organisation de l'enseignement* » et à « *l'idéal pédagogique que cette organisation a pour objet de réaliser* » (Durkheim, 1990, p.18). Nous avons ainsi consulté les publications sur une longue période de la revue professionnelle *Éducation Enfantine,* pour retracer la genèse de l'usage actuellement le plus commun du dispositif pédagogique qualifié d' « ateliers », omniprésent aujourd'hui à l'école maternelle. D'une part, parce qu'elle permet de saisir comment « l'organisation de l'enseignement », au niveau des pratiques de classes, peut cristalliser des représentations sociales des besoins et des capacités des enfants (Chamboredon & Prévot, 1973), et donc sur le degré et type d'autonomie qui peuvent leur être accordés, selon leur âge. Ainsi, la possibilité qu'offrent les ateliers de proposer

[4] Nous reprenons ici des catégories construites par Bernard Lahire (2005, p.33).

à des groupes enfants d'une même classe de réaliser des activités différentes au sein d'espaces éclatés (groupes de tables nettement séparés les uns des autres) et durant une même période de temps, a longtemps été considérée par les enseignants de maternelle comme une « utopie » un peu dangereuse, risquant sinon de se traduire par une désorganisation complète (une « anarchie », *Éducation Enfantine*, janvier 1929, n°6, p.126), du moins de rendre la gestion de la classe encore plus ardue et épuisante, comme en témoigne une inspectrice au début des années 1930 : « *Les maîtresses qui n'ont pas encore expérimenté cette organisation craignent le désordre et le bruit* » (*Éducation Enfantine*, avril 1931, n°11, p.242). En creux, ces témoignages révèlent des désaccords sur ce qu'il est possible en pratique de déléguer à des enfants si jeunes, au sein d'une collectivité d'élèves, alors beaucoup plus imposante qu'aujourd'hui : les classes durant cette période comptaient autour de cinquante élèves (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000, p.36). Ce n'est donc qu'avec la concomitance d'une augmentation du taux d'encadrement des élèves de maternelle et de la disponibilité d'un nouveau matériel pédagogique (Prost, 1981, p.102), ainsi que de la diffusion d'une nouvelle définition de l'enfance (Boltanski, 1969), que l'organisation des classes de maternelle en ateliers pendant une bonne partie des journées scolaires s'est répandue durant les années 1960.

D'autre part, les descriptions précises de pratiques de classe, qui sont données dans les revues professionnelles, permettent de rendre compte non plus seulement des transformations des dispositifs pédagogiques les plus communément employés mais aussi de l'évolution des usages qui en sont faits. Ainsi, s'agissant des ateliers à l'école maternelle, il semble qu'ils aient d'abord été réservés aux « activités maternelles » proposées aux élèves durant les après-midi de classe, qui se caractérisent par leur nature « manuelle » (diverses manipulations, peinture, découpage, collages...). Avant que leurs usages ne se généralisent à toutes les activités durant l'ensemble des journées préscolaires. Ces évolutions pédagogiques suggèrent que les représentations concernant ce qu'il est possible de faire avec un groupe d'élèves d'âge préscolaire se sont beaucoup renouvelées depuis les années 1960, en particulier parce que les enseignants de maternelle[5] ont davantage cru qu'il était désormais possible de laisser à la responsabilité des élèves de plus en plus jeunes un nombre accru d'activités durant des durées toujours plus longues.

Une autre évolution pédagogique majeure manifeste cette confiance croissante accordée aux capacités d'autonomie des élèves d'âge préscolaire : l'usage croissant de l'écrit dès l'école maternelle. Comme l'a bien montré Lahire à propos de l'école élémentaire, l'écrit est devenu un des supports privilégiés à l'autonomie des élèves (Lahire, 2005). On observe le même phénomène à l'école maternelle, même s'il se manifeste sous des formes différentes. Se développe ainsi, depuis les années 80, l'usage des « fiches » (support papier de l'activité individuelle) au sein d'ateliers dits « autonomes » (ou « semi-autonomes », ou encore en « autonomie relative ») : pendant que l'enseignant doit se consacrer à un atelier particulier (l'atelier dit « dirigé ») composé d'un petit groupe d'élèves, le reste de la classe est censé « travailler en autonomie » au sein des autres ateliers, la plupart du temps sur des fiches, avec ou sans l'aide relativement ponctuelle d'un (autre) adulte, d'où les qualificatifs employés pour désigner ces ateliers[6]. Dans ce nouvel usage du dispositif « ateliers », le support « fiche » est privilégié pour une double raison. D'une part parce qu'il permet aux enseignants de se faire une idée de ce qu'ont fait sans eux (au sein des ateliers autonomes) leurs élèves, à partir des traces écrites qu'ont pu laisser leurs actions graphiques. Ce qui dans la littérature est souvent qualifié de « pointage *a posteriori* » (*Éducation Enfantine,* septembre 1993, p.47). D'autre part parce qu'il peut être reproduit à une plus grande échelle sous forme d'affiches et ainsi servir de supports de présentation ou de réflexion de ce qui doit être ou a été fait au sein des différents ateliers, lors de moments où les enseignants travaillent avec l'ensemble des élèves de leur classe (les moments dits de « regroupement »). Les fiches constituent donc un support commode à la régulation à distance des activités des élèves lorsque ces derniers sont censés être autonomes : ils permettent soit de leur faire « anticiper » ou « identifier » le travail autonome à réaliser au sein

[5] Dont le recrutement social a lui aussi beaucoup évolué, dans le sens d'un embourgeoisement croissant (Berger, 1979, p.21-40) ; ce qui a sans doute contribué à rendre possible un tel renouvellement des pratiques.
[6] Cf les numéros suivants de la revue *Éducation Enfantine* : septembre 1992, fiche « ressources linguistiques » ; juillet 1993, p.66 ; septembre 1994, p.64 ; septembre 1996, p.67-68...

de divers ateliers, soit à faire « réfléchir » sur ce qui a déjà été fait en leur sein, afin de mettre les élèves en situation de « s'auto-évaluer » ou de « se corriger ». De façon significative, on retrouve ici les mêmes verbes d'action cognitive qui sont également employés dans les derniers programmes. Ce qui peut laisser penser que toutes ces évolutions, qu'elles relèvent des prescriptions institutionnelles ou des principes pédagogiques directeurs de leur mise en œuvre, forment un ensemble plutôt cohérent.

2. Des formes d'autonomie inégalement reconnues

Si nous avons bien retrouvé cette cohérence globale dans les observations que nous avons faites dans diverses classes de maternelle, nous avons été également frappé par la diversité des pratiques de cette « pédagogie de l'autonomie ». Moins en raison de la coexistence de « dégradés » par rapport à cet idéal(-type) pédagogique, largement prévisible et dépendante de facteurs tenant à l'âge des enfants, des conditions d'exercice du métier d'enseignant ou des positionnements des professeurs des écoles observés sur ce qu'est ou doit être l'école maternelle, que par les variations internes à une classe donnée de ses mises en œuvre. Autrement dit, même au sein d'une classe d'âges donnée, les formes et les espaces d'autonomie peuvent être très variables selon les élèves, comme si leurs enseignants ne reconnaissaient pas à ces derniers d'égales capacités à s'affranchir d'une surveillance et d'un guidage systématiques et continus de leurs conduites. On peut penser que cette inégale reconnaissance de l'autonomie des élèves est en partie subjective, au sens où elle serait propre à des représentations peu objectives qu'ont certains enseignants des différences de capacités de leurs élèves, mais qui peuvent le devenir par des processus du type « prophéties autoréalisatrices » (Rist, 1997). Toutefois, l'observation fine de ce que font certains élèves en situation d'autonomie, sans que cela leur soit enseigné, permet de penser que tous les élèves de maternelle ne sont pas également prédisposés à être autonomes dans le sens attendu et valorisé par l'institution.

▪ *Des espaces d'autonomie à géométrie variable*

Lorsqu'on demande à brûle-pourpoint, au cours ou à la suite d'observations de classe, à des enseignants de maternelle de livrer leur appréciation sur leurs élèves, on obtient assez spontanément des réponses qui mettent en lumière les différences de « niveaux » de leurs élèves. Dans le même mouvement, comme leurs collègues de l'école élémentaire (Lahire, 1995, p.50), ils tendent à reconnaître aux élèves composant leur « tête de classe » des qualités qui renvoient plus ou moins directement à leur capacité à être autonomes : « *elle est vraiment organisée... elle est complètement autonome […] on peut vraiment lui faire confiance, c'est un vrai bonheur* » (enseignante de MS-GS, vingt-deux ans d'ancienneté) ; « *C'est pas qu'il n'est pas autonome, c'est juste qu'il s'ennuie, c'est trop facile pour lui* » (enseignant de GS, dix-sept ans d'ancienneté).

Cette façon de hiérarchiser l'excellence scolaire se retrouve dans les interactions quotidiennes qui peuvent être observées non seulement entre les enseignants et les élèves, mais aussi entre les élèves. Pour la mettre en relief en un nombre limité de lignes, nous avons choisi de ne présenter que celles qui mettent en jeu des comparaisons (plus ou moins) directes sur les capacités relatives des élèves et les façons dont ces derniers se positionnent par rapport aux jugements ainsi émis. Commençons par une interaction entre une enseignante de GS et un de ses élèves (les prénoms ont été modifiés).

> *Après être restée durant presque tout le temps des ateliers auprès d'un seul groupe d'élèves, la maîtresse s'approche de l'atelier « des cinq » (dans lequel les élèves devaient recopier sur une fiche plusieurs fois le chiffre cinq, selon un modèle papier sur lequel étaient indiqués l'ordre et le sens des tracés). Hussein l'interpelle : « Maîtresse, Aïssa, elle a fait le nombre trois ».*
> *La maîtresse : « C'est son travail, tu la laisses faire ». Puis elle se penche au-dessus de Brahim pour l'aider, en lui tenant la main, à tracer « ses » cinq.*

Quelques minutes plus tard, ce dernier, très fier, s'adresse à Aïssa : « Regarde, j'ai fait 1, 2, 3 ».
Immédiatement, la maîtresse lui réplique, avec un ton très ferme : « MOI, je te demande d'écrire le chiffre cinq »

Ce type d'interactions, répétées jour après jour au sein d'une même classe, finit par construire une échelle de légitimité au sein de laquelle les élèves apprennent à se situer, surtout lorsqu'ils sont ainsi rappelés à (cet) l'ordre. Il témoigne de l'inégale reconnaissance d'autonomie dont disposent les élèves d'une même classe, qui varie avec leur crédit scolaire. Des élèves « moyens » comme Brahim ou Hussein revendiquent encore une autre position ou continuent encore à refuser les différences de traitement dont ils sont l'objet, surtout lorsqu'ils les perçoivent défavorablement. D'autres élèves, surtout lorsqu'ils sont plus bas, voire tout en bas, de cette échelle, finissent par intérioriser, bon gré mal gré, cet « ordre des choses ». Se sentant alors incapables (dès la maternelle) de toute activité intellectuelle « autonome », ils s'en remettent au bon vouloir des élèves beaucoup mieux reconnus qu'eux, dont ils cherchent parfois à s'attacher les faveurs (par exemple en leur réservant une place auprès d'eux) pour qu'ils les aident, voire fassent à leur place le travail demandé.

Au sein de l'atelier autonome « dessin du bonhomme du mois » (GS), Marie revient à son dessin, après de nombreux déplacements dans la classe. Elle dit alors, suffisamment fort pour se faire bien entendre de ses voisins : « Oh... j'ai pas bien fait mon chapeau, je sais pas le faire ».
Antoine, sans lever les yeux de son dessin : « Elle sait pas le faire, oh, oh ! ».
Benoît, sur un ton ironique : « Mais si, tu sais le faire ».
Marie, boudeuse : « Non, faisez le moi ».
Antoine : « C'est pas grave, on te laisse tomber »
Marie : « D'accord, je ne fais pas de chapeau ».
Quelques minutes plus tard, après avoir longuement regardé les dessins d'Antoine et de Benoît, Marie demande timidement au premier : « Tu peux me faire un chapeau ? Je sais pas le faire ».
Après quelques secondes de silence, Antoine finit par maugréer : « Eh ben, tu fais deux triangles comme ça [il pointe son chapeau avec son crayon] et tu colories ».
Dans un premier temps, Marie tente de suivre les conseils d'Antoine, mais reste perplexe devant ce qu'elle a ainsi dessiné. Assez vite, elle efface, puis réitère sa demande auprès d'Antoine, en réaffirmant qu'elle ne « sait pas le faire ».
Antoine lui répond, cette fois sèchement : « Mais si, c'est facile... tu l'as bien fait [il dit cela sans lever les yeux de son dessin] ».
Marie laissera tête nue son personnage.

Cela ne veut pas dire que les élèves qui sont (se sentent) ainsi déconsidérés ne réussissent pas du tout à être autonomes, ou à se faire reconnaître un espace d'autonomie dans la classe. Mais leurs marges d'autonomie sont alors souvent circonscrites à ce qui relève du respect et de l'application de certaines règles de fonctionnement, en particulier « matérielles », de la classe.

Après avoir participé avec entrain au rangement collectif de la salle de classe, Marie enchaîne avec « le ménage de son casier », pour reprendre une de ses expressions, au moment où les élèves rejoignent, à la demande du maître, le coin rassemblement. Il faudra que ce dernier l'appelle nommément pour qu'elle cesse son activité, visiblement à grands regrets.

Ces types différenciés d'interactions semblent donc être à l'origine d'une répartition des rôles entre élèves, caractérisés par des espaces d'autonomie aux périmètres bien différenciés. Les élèves les plus « autonomes » se voient ainsi déléguer « en toute confiance » un nombre considérable et accru d'actions durant des périodes de plus en plus longues, ce qui ne peut que contribuer à consolider leurs prédispositions à l'autonomie, ce qui est moins le cas des autres élèves.

Les dispositions constitutives de l'autonomie cognitive

À la seule analyse des interactions entre les différents membres d'une même classe de maternelle, on pourrait aussi montrer la force des déterminismes sociaux qui alimentent ce type de processus d'étiquetage et de disqualification scolaires (Darmon, 2001). Ainsi délimitée, l'analyse risquerait cependant d'aboutir à des conclusions partielles, notamment parce qu'elle passerait à côté des conséquences sociales de la « révolution de papier » qui gagne progressivement toutes les sphères de « nos » sociétés depuis au moins deux siècles (Gardey, 2008). Ce type d'analyse peut en effet laisser penser que les représentations et catégories de jugement professorales ne sont fondées que sur des signes d'affinités ou de connivence sociales, incorporés dans des postures corporelles ou matérialisés dans des styles vestimentaires. Ce serait oublier là le principal, à savoir que ces interactions et ces jugements ne peuvent pas ne pas renvoyer à l'expérience, plus ou moins confuse, que font quotidiennement les enseignants des premières inégalités de réussite ou de difficulté scolaires. Sachant en outre qu'à ce propos, ils tendent à accorder de plus en plus d'importance à l'autonomie des élèves, il nous reste à cerner plus précisément les différentes dispositions auxquelles peut renvoyer ce terme, tout en ne perdant pas de vue ce qui, dans le quotidien de la plupart des classes actuelles de maternelle, rend ces dispositions plus ou moins rentables scolairement.

Pour tenir ainsi les deux bouts de l'analyse proposée – repérages des dispositions des élèves et des contextes propices à leurs différentes manifestations – nous avons croisé deux types de corpus : les transcriptions des observations (filmées ou photographiées) des différentes façons récurrentes dont les élèves se saisissent de ce qu'on leur demande de faire en situation d'autonomie ; l'identification, à partir du corpus de documents professionnels, des caractéristiques les plus communes des dispositifs et supports pédagogiques actuellement en usage. Compte tenu de ce que nous avons déjà écrit à propos de ce second point, cette identification nous a conduit à comparer les usages que font les élèves des différents supports d'écrit qui leur sont proposés au sein des ateliers dits « autonomes ». Sachant que ce que nous avons observé dans les classes de maternelle de ce point de vue nous a conduit à adopter une conception relativement extensive de ce qui peut être qualifié d'écrit : non seulement tout ce qui relève du code alphabétique (écrit linguistique) mais aussi toutes sortes de représentations symboliques et de marques graphiques présentes sur un support, le plus souvent, papier (écrit qui ne se prononce pas).

Reprenons le cas de Marie. L'analyse de certaines de ses interactions avec certains de ses pairs (mais nous aurions pu le montrer aussi à partir de ses rares échanges verbaux avec l'enseignant) laissait penser qu'elle ne jouissait pas d'un statut enviable dans la classe et qu'elle ne se montrait pas très autonome face aux supports-papier. D'autres observations permettent de mieux le comprendre, notamment celles qui portent sur des situations au cours desquelles elle se retrouve à devoir faire seule un exercice donné. Elles mettent en effet à jour ce que son enseignant mais aussi les autres élèves de sa classe ont pu constater. La situation suivante en est d'autant plus un indice qu'elle s'est reproduite tout au long de l'année scolaire durant laquelle nous avons pu observer la classe de GS dans laquelle se trouvait Marie, son enseignant pensant qu'elle devait bénéficier d'un « entraînement » plus intensif sur ce plan que les autres élèves. Il lui a donc donné tout au long de l'année le même type d'exercice de « prélecture » à réaliser, pendant que les autres élèves de la classe vaquaient à d'autres occupations.

> *L'exercice consiste à chercher des cartes identiques à un modèle, placé à l'extrémité gauche de chacune des quatre lignes composant une sorte de tableau. Sur ce modèle et ces cartes sont représentés différents objets ou personnages, qui peuvent différer selon différentes propriétés (couleur, forme, orientation, ajout ou suppression d'un élément...). En regardant la série de cartes que Marie a posées sur une même ligne, je me rends compte qu'elles sont rarement identiques. Les erreurs (constituées par l'alignement de cartes différentes) ont tendance à se reproduire, c'est-à-dire qu'à partir du moment où une carte différente est introduite dans une série, celles qui sont situées à sa droite (comme tous les autres élèves, Marie a eu tendance à poser les cartes, successivement de la gauche vers la droite) sont le plus souvent identiques à cette*

carte « intruse ». Comme si au moment de compléter une ligne et donc de poser une nouvelle carte, Marie n'avait tenu compte que de celle qui venait d'être posées, sans plus se référer à la carte modèle, située à l'extrémité gauche de la ligne en question.

Nous avons pu constater par la suite que ce type de procédure et d'erreur était très fréquent à partir du moment où certains élèves se retrouvaient dans ce type de situations, à devoir faire des comparaisons par rapport à un modèle représenté graphiquement. Dans un premier temps, nous avons cru, comme l'enseignant de Marie (et beaucoup d'autres), que cette dernière ne réussissait pas à se « concentrer » suffisamment, et donc que la concentration était une des principales compétences sous-jacentes à l'autonomie des élèves. Ce n'est que lorsque nous avons comparé ces conduites avec les procédures utilisées par les élèves qui réussissaient plus systématiquement les exercices sur fiches que nous avons réalisé que ce n'était qu'une première approche, encore assez approximative de ce qui sous-tend l'autonomie cognitive. En effet, l'observation précise de cette dernière catégorie d'élèves montre que, comme tous les autres élèves, ils peuvent faire des erreurs. Mais, ce qui les différencie des autres, c'est qu'ils en font moins et qu'ils sont davantage capables de les repérer par eux-mêmes, avant même que les enseignants ne le fassent (ces deux constats peuvent expliquer pourquoi leurs erreurs ont toutes les chances de passer davantage inaperçues aux yeux des enseignants). L'observation davantage rapprochée de leurs actions successives révèle que les « meilleurs élèves » sont ceux qui sont capables régulièrement d'en suspendre l'enchaînement, pour revenir sur ce qu'ils ont déjà fait, en contrôler la pertinence et la cohérence (par exemple dans l'exercice proposé à Marie, de reparcourir dans son intégralité l'ensemble des cartes déjà posées pour les comparer une nouvelle fois avec le modèle), ou anticiper sur la suite à donner à l'exercice commencé. Ce type de gestes de l'étude, si importante aux niveaux ultérieurs de la scolarité (Lahire, 2000), sont aussi ce que Jack Goody a qualifié de « techniques littératiennes » (Goody, 2007, p.33), dans la mesure où elles reposent sur la possibilité qu'offre la permanence de l'écrit de revenir, à tout moment, sur les marques graphiques qui ont déjà été lues (parcourues) ou écrites (tracées).

Conclusion
Vers un nouveau mode de gouvernement, médiatisé par l'écrit ?

Autrement dit, plus encore que les catégories de jugement professoral telles que « l'organisation », « l'attention » ou la « concentration », ce serait les opérations cognitives (anticiper, réfléchir, reprendre, ajuster, identifier, catégoriser s'autoévaluer, se corriger...) pointées dans les derniers programmes qui seraient au fondement de l'autonomie cognitive de plus en plus valorisée à et dès l'école maternelle. Ce qu'en revanche ces programmes disent beaucoup moins, c'est que toutes ces opérations sont d'autant plus attendues dès les premiers niveaux de la scolarité qu'elles sont rendues nécessaires par la révolution pédagogique silencieuse que représente la multiplication des supports écrits à l'école.

Or, tous les élèves ne sont pas également prédisposés à faire les usages scolairement attendus de ces supports. Sans doute parce que nombre d'enseignants ont des difficultés à faire face à toutes les retombées professionnelles de cette « révolution de papier » et n'enseignant pas en conséquence suffisamment explicitement à tous les élèves les gestes de l'étude qui leur permettraient d'en tirer tous les bénéfices cognitifs. Sans doute aussi parce que les socialisations familiales à l'écrit prédisposent inégalement les enfants à l'autonomie cognitive que rendent possibles les pratiques de l'écrit les plus valorisées à l'école, comme commencent à le montrer des travaux anglophones sur la « littératie précoce » (Joigneaux, 2013).

Beaucoup d'observateurs pensent que le dernier tournant « réflexif » qu'a pris depuis une vingtaine d'années l'école maternelle française va trop loin. Pourtant, replacé dans un contexte social plus large et une durée plus longue, il paraît beaucoup moins insensé qu'il n'y paraît au premier abord. Le nouveau type de pouvoir cognitif et disciplinaire qu'il dessine ne paraît en effet pas aussi éloigné que cela des processus de longue durée mis à jour par des auteurs comme Elias ou Foucault. En particulier des processus modernes de « gouvernement » étudiés par ce

dernier : « *Gouverner les gens n'est pas une manière de les forcer à faire ce que veut celui qui gouverne ; il y a toujours un équilibre instable, avec de la complémentarité et des conflits, entre les techniques qui assurent la coercition et les processus par lesquels le soi se construit ou se modifie par lui-même* » (Foucault, 2013, p.39). À la lumière des constats que nous avons faits, on pourrait ajouter que cet équilibre est d'autant plus instable et conflictuel que tous les individus d'une même société n'ont pas un égal accès aux techniques de soi évoquées par Foucault. Dans ce dernier cas, des travaux (Artières, 2013 ; Noiriel, 2001) s'inscrivant dans une perspective proche ont montré toute la puissance du pouvoir de régulation à distance de l'écrit. Pouvoir de régulation, mais pas nécessairement d'émancipation, comme l'a très longtemps fait croire « la sacralisation laïque » (Artières, 2013, p.7) dont ce médium a été l'objet dans les sociétés occidentales.

Bibliographie

AMIGUES R. & ZERBATO-POUDO M.T. (2000), *Comment l'enfant devient élève*, Paris, Retz.

ARTIERES P. (2013), *La police de l'écriture. L'invention de la délinquance graphique 1852-1945*, Paris, La Découverte.

BERGER I. (1979), *Les instituteurs, d'une génération à l'autre*, Paris, Presses Universitaires de France.

BOLTANSKI L. (1969), *Prime éducation et morale de classe*, Paris, Mouton.

BOURDIEU P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit.

CHAMBOREDON J.C. & PRÉVOT J. (1973), « Le métier d'enfant. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue Française de Sociologie*, volume XIV, p.295-335.

CHAMBOREDON J.C. & PRÉVOT J. (1975), *Le métier d'enfant : vers une sociologie du spontané*, Paris, OCDE-CERI (Études sur les sciences d'apprentissage, 3).

DARMON M. [2001] : « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés et représentations*, volume 11, p.517-538.

DURKHEIM E. (1990/1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses Universitaires de France.

ELIAS N. (2010/1980), « La civilisation des parents », *Au-delà de Freud. Sociologie, Psychologie, Psychanalyse,* Paris, La Découverte, p.81-112.

FOUCAULT M. (2013), *L'origine de l'herméneutique de soi*, Paris, Vrin.

GARDEY D. (2008), *Écrire, calculer, classer. Comment une révolution de papier a transformé les sociétés contemporaines (1800-1940)*, Paris, La Découverte.

GOODY J (2007/2000), *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute.

JOIGNEAUX C. (2011), « Forme scolaire et différenciation des élèves à l'école maternelle. Un cas d'école ? », *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement,* J.Y. Rochex & J. Crinon (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.147-155.

JOIGNEAUX C. (2013), « La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné », *Revue française de pédagogie*, volume 185, p.117-162.

LAHIRE B. (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, École des Hautes Études & Gallimard & Seuil.

LAHIRE B. (2000), « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire », *L'école, l'état des savoirs,* A. Van Zanten (dir.), Paris, La Découverte, p.170-178.

LAHIRE B. (2005), « Fabriquer un type d'homme " autonome " : analyse des dispositifs scolaires », *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, p.322-347.

LUC J.N. (1997), *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005), *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes, 2005-2006*, Paris, CNDP, X.O. Éditions.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008), « Programmes de l'école maternelle – Petite Section, Moyenne Section, Grande Section », *B.O.* H.S. N°3.

NOIRIEL G. (2001), *État, nation et immigration*. *Vers une histoire du pouvoir*, Paris, Gallimard.

PROST A. (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome IV - L'école et la famille dans une société en mutation*, Paris, Nouvelle librairie de France.

RIST R.C. (1997/1977), « Comprendre les processus scolaires : la contribution de la théorie de l'étiquetage », *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques,* J.-C. Forquin (dir.), Bruxelles & Paris, De Boeck Université & INRP, p.299-318.

Les pratiques du gouvernement de soi à l'école : les dispositifs pédagogiques de l'autonomie et leurs contradictions

Héloïse Durler[1]

Résumé

Cette contribution se base sur les résultats d'une enquête empirique de type ethnographique (observations de classes enfantines et primaires, entretiens d'enseignants, d'élèves et de parents) menée dans un établissement scolaire genevois. Cette enquête fait apparaître les contradictions inhérentes aux dispositifs pédagogiques mis en place dans le but de développer l'autonomie des élèves. Dans cet article, on traitera des principes de socialisation qui sous-tendent ces dispositifs et des modalités concrètes par lesquelles ceux-ci s'expriment dans les pratiques pédagogiques. On examinera en particulier les aspects contradictoires des dispositifs pédagogiques de l'autonomie.

L'élève « autonome » apparaît comme le « client idéal » (Becker, 1952/1997) des enseignants à l'école élémentaire[2]. Il est décrit comme celui qui, tout en possédant les capacités de réaliser seul son travail, le fait « de son plein gré », parce qu'il adhère aux règles et au projet scolaire d'apprentissage des savoirs. Cette figure de l'élève idéal traduit les évolutions de la forme scolaire de socialisation dans laquelle l'autonomie de l'élève apparaît non seulement comme *but*, mais aussi comme *procédé.* Les enseignants ont alors à concilier des objectifs contradictoires : amener les élèves à vouloir, librement, ce qui leur est imposé, transmettre aux élèves des connaissances qui leur permettent de réaliser seuls leur travail, sans pour autant intervenir sous une forme dirigiste ou contraignante.

On considérera ici les modalités concrètes au travers desquelles s'exprime l'injonction à l'autonomie dans les classes. Pour ce faire, après avoir présenté le cadre méthodologique et le terrain de l'enquête sur lesquels se base cette présente contribution, on décrira les dispositifs pédagogiques visant le développement de l'autonomie de l'élève, les contradictions pédagogiques qu'ils font apparaître ainsi que les stratégies mises en place par les enseignants pour y faire face, avant d'esquisser les enjeux sociaux de l'injonction scolaire à l'autonomie.

1. Enquêter sur l'autonomie de l'élève

Afin d'identifier comment l'injonction à l'autonomie se traduit dans les pratiques pédagogiques, on a privilégié une méthode de recueil de données de type ethnographique, alliant observations et entretiens. L'enquête s'est déroulée entre février 2006 et juin 2008 dans un établissement scolaire genevois accueillant un peu plus de trois cents élèves distribués dans quinze classes enfantines et primaires. Par rapport à la moyenne des établissements du canton de Genève, son public comporte une plus forte représentation d'enfants issus des milieux populaires et de nationalité étrangère.

[1] Collaboratrice scientifique et chargée d'enseignement, Haute École Pédagogique de Vaud (Suisse).

[2] Cet article se base sur les résultats d'une enquête menée dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences sociales (Durler, 2013).

Plus de deux cents heures d'observations ont été réalisées dans neuf classes allant de la 2ème enfantine (2E) à la 3ème primaire (3P) auprès d'élèves âgés de cinq à dix ans[3]. S'y sont ajoutées la réalisation d'entretiens semi-directifs de longue durée (deux fois deux heures par interviewé) avec cinq enseignants et l'observation de réunions d'enseignants, qu'elles soient formelles (conseils des maîtres, réunions « pédagogiques », réunions de « décloisonnement », etc.) ou informelles (repas de midi, pauses café, surveillances de récréation, etc.). L'enquête a également compris le suivi intensif de quatre enfants dans leur classe (observations) et dans leur famille (observations), par l'intermédiaire d'une proposition d'une aide aux devoirs. Une série d'entretiens semi-directifs auprès de dix élèves de 2ème primaire (2P) et auprès de neuf familles, ainsi que des discussions informelles avec les enseignants réguliers, avec les enseignants de rythmique ou de gymnastique, avec des intervenants extérieurs (orthophoniste, etc.) au sujet des enfants suivis ont permis de compléter l'enquête.

Sur la base des retranscriptions des notes d'observation et des entretiens, on a réalisé une analyse de contenu dans le but, d'une part, de dégager une typologie des *dispositifs pédagogiques* (Foucault, 1975 ; Lahire, 2005 ; Bonnéry, 2009 ; 2011) privilégiés dans les classes et, d'autre part, d'identifier, à travers leur description, les pratiques et stratégies des acteurs à l'intérieur de ces dispositifs. Le matériau d'enquête apparaît ainsi sous deux statuts distincts. Premièrement, à travers la présentation des dispositifs, les extraits du corpus sélectionnés (observations et entretiens) constituent une « condensation » des données les plus récurrentes et ont été choisis en fonction de leur « force d'illustration » d'un ensemble de données convergentes. Deuxièmement, dans l'analyse des pratiques et stratégies individuelles, l'attention s'est portée sur ce que *font* les acteurs avec ces dispositifs, dans une perspective davantage interactionniste. L'analyse du matériel a alors été conduite en fonction des écarts, contradictions et tensions qui, même s'ils peuvent apparaître comme minoritaires ou singuliers, sont alors considérés comme autant d'indicateurs de la dynamique interne des dispositifs. Comment s'articulent ou se confrontent, au sein de ces dispositifs, des définitions sociales de l'enfance (Chamboredon & Prévot, 1973) et des pratiques éducatives inégalement valorisées par l'école, tel était l'objectif de cette étude.

L'hypothèse générale qui a guidé l'analyse du matériau d'enquête est la suivante : l'accent mis aujourd'hui sur l'autonomie de l'élève, loin de témoigner d'une disparition des contraintes au sein de l'institution scolaire, indique la prédominance d'une modalité spécifique de socialisation dans laquelle l'action *visiblement* contraignante des institutions doit s'effacer. Cette hypothèse a été élaborée en référence aux travaux de sociologie du travail (de Terssac, 1992 ; Boltanski & Chiapello, 1999 ; Monchatre, 2004) qui décrivent la montée de la gestion managériale par l'autonomie des travailleurs (ouvriers, employés, cadres, etc.). Ces transformations dépassent largement l'univers de l'entreprise, pour toucher d'autres sphères sociales, telles celles de la famille, de la santé ou encore de l'école. À partir des années 1980 se répandent, en Suisse comme dans d'autres pays occidentaux, de nouvelles modalités d'organisation de l'univers scolaire, sous l'influence de l'idéologie du « projet », avec le développement de l'autonomie des établissements (Van Zanten, 2004) et l'introduction de la « mise en situation de gestion » (Obin, 1991). Parallèlement à ces transformations politiques, certaines formes d'organisation pédagogique, privilégiant l'activité de l'élève, le travail en groupe et des rapports maîtres-élèves moins hiérarchisés, se font plus présentes dans les classes. L'évolution des modèles éducatifs au sein de l'institution scolaire semble ainsi avoir suivi celle des modèles éducatifs des familles des classes moyennes, lesquelles intègrent pleinement la valorisation de l'autonomie de l'enfant en tant qu'individu « à part entière », sensibles à la fois au développement de l'enfant et aux contextes physiques, sociaux et institutionnels favorisant son développement.

[3] Au moment de l'enquête, la scolarité des enfants âgés de quatre ans débute à Genève par deux années d'école enfantine (1E-2E), suivies de six années d'école primaire (1P-6P). Depuis la rentrée 2011, avec la mise en œuvre du concordat intercantonal HARMOS, la scolarité devient obligatoire pour tous les enfants âgés de 4 ans et débute directement par l'école primaire qui comprend huit années numérotées de la 1P à la 8P.

2. Les formes de l'engagement de l'élève

Sur la base de cette hypothèse, les pratiques qui accompagnent l'injonction à l'autonomie dans le cadre scolaire ont été analysées comme des pratiques d'*engagement* (Becker, 2006 ; Kiesler, 1971 ; Joule & Beauvois, 2009) des acteurs dans le projet qui leur est imposé : l'individu doit pouvoir s'attribuer les causes de ses comportements, affirmer qu'il est à l'origine de ses choix ou de ses actes. L'analyse des données a permis de dégager quatre formes d'engagement : intellectuel, instrumental, moral et expressif.

L'engagement intellectuel

Pour l'élève, être engagé intellectuellement, c'est avoir le contrôle des processus d'apprentissage sous sa responsabilité. Des dispositifs d'incitation à l'autoquestionnement viennent encourager cette prise de responsabilité. Il s'agit d'éviter que les apprentissages se réalisent arbitrairement, dans un univers de « non-sens » dans lequel l'élève ne travaillerait que parce que l'enseignant l'y oblige. Les apprentissages devraient se faire parce qu'ils répondent à un *besoin* intellectuel (l'élève apprend parce qu'il se pose des questions) et se réaliser sous une forme réflexive (en y « mettant du sens ») et non mécanique ou routinière (par cœur, par la répétition « comme un perroquet »).

Des *dispositifs de problématisation* encouragent l'élève à transformer son expérience en objet de questionnement ou en *problèmes*. Ils mettent l'accent sur la compréhension des savoirs, en incitant les élèves à visibiliser leurs interrogations et en les poussant par l'utilisation fréquente de « fausses questions » (Johsua & Lahire, 1999) à expliciter leurs raisonnements. Dans le cadre de ces dispositifs, l'élève est régulièrement encouragé à s'exprimer sur ses activités, à revenir sur ses pratiques ou encore à faire un retour sur ses apprentissages : « *pendant que l'enseignante s'occupe d'une partie des élèves, je fais le "jeu du soleil"* (un jeu de mathématiques visant à faire un premier apprentissage des additions) *avec les élèves de 2e enfantine. Les enfants doivent, une fois le jeu terminé, répondre sur une feuille à la question : "Qu'est-ce que j'apprends en jouant à ce jeu ?"* » (Extrait de carnet de bord, classe de Maude)

Ces dispositifs mettent l'accent sur la *réflexivité* de l'élève (en faisant prévaloir la logique de la compréhension sur celle de la mémorisation-restitution) et contiennent une conception *relativiste* du savoir, dans laquelle l'erreur devient une manifestation légitime du processus d'apprentissage. Les connaissances sont conçues dans le cadre d'une progression, à l'intérieur de laquelle l'élève doit être capable de se situer. Il est par exemple encouragé à expliquer ce qu'il ne comprend pas ou ce qu'il ne sait pas (encore) faire : « *Même s'ils comprennent pas encore tous, [...] je dis aux parents "s'ils n'arrivent pas à lire, c'est pas grave, l'essentiel c'est qu'ils arrivent à vous expliquer ce qu'on a fait, ce qu'on a travaillé, ça fait déjà travailler le vocabulaire, la mémoire, etc."* » (Entretien avec Sylvie, enseignante)

L'engagement instrumental

L'engagement instrumental correspond à la responsabilisation de l'élève dans l'organisation de ses activités. Un ensemble de dispositifs placent l'élève en position *d'administrateur de son travail scolaire*, en lui demandant pour une part de maîtriser son emploi du temps, de planifier ses activités et de les évaluer sans intervention directe de l'enseignant, grâce à un ensemble de supports mis à disposition.

Des *dispositifs de planification,* tels que le « carnet de devoirs », les « plans de travail[4] », appelés aussi « contrats de travail », ou encore les « maisons des apprentissages[5] », mettent les élèves en position de gestionnaire de leur emploi du temps, en les incitant à se « repérer » dans l'avancement d'un travail scolaire qui s'inscrit dans un continuum.

La vie de la classe est scandée par des moments de bilan, d'auto-évaluation et d'évaluation entre pairs. Des *dispositifs d'évaluation et d'auto-évaluation* contribuent ainsi au « monitoring », c'est-à-dire à la conduite consciente des activités d'apprentissage par l'élève. Ils ne sont pas sans rappeler les observations réalisées par les sociologues du travail, lorsqu'ils soulignent le développement de formes de management incluant des outils visant à ce que les salariés s'approprient les démarches d'évaluation de leur activité professionnelle et à ce qu'ils se fixent eux-mêmes des « objectifs individuels de progression » (Monchatre, 2004, p.84). Le surcroît d'« autonomie » ainsi accordé aux salariés peut alors se comprendre comme un moyen d'augmenter leur motivation et, par là, leur productivité. De la même manière, lorsque l'on attend des élèves une évaluation consciente de leurs propres progrès, on escompte que leur implication n'en sera que plus importante.

C'est aussi tout l'espace de la classe qui est organisé comme un système *d'auto-administration* des savoirs : affichages, panneaux, tableaux, graphiques, alphabets, bandes numériques, tables de multiplication, ouvrages de références que l'élève a la possibilité de consulter et qui lui permettent idéalement de trouver seul les réponses à ses questions, sans que l'enseignant n'ait à intervenir. Dans cette perspective, l'élève doit prendre l'habitude d'utiliser des tableaux dans lesquels il coche les activités (fiche du plan de travail, atelier) qu'il a réalisées. On peut ici parler d'une « discipline de *reporting* » (*ibid*., p.83), accompagnant la montée en responsabilité des individus. Dans ces différents dispositifs, le processus et la traçabilité de l'activité deviennent aussi importants que l'activité elle-même.

L'engagement moral

Au sein des *dispositifs de responsabilisation,* des choix vont être offerts : choix d'activités, d'exercices, etc. Ayant opté « de plein gré » pour une activité, l'élève est fortement encouragé à la poursuivre jusqu'au bout. Une sorte de « piège pédagogique » (Lahire, 2005, p.330) se referme alors sur lui : il ne peut pas ne pas réaliser complètement ce qu'il a « choisi » de faire, il est jugé responsable de son choix et doit l'assumer[6]. La participation à l'élaboration des règles disciplinaires fait partie de cette entreprise de responsabilisation des élèves : les règles de classe font l'objet d'une discussion et les élèves s'engagent, par une signature, à les respecter. Le terme de « contrat », traduisant l'idéal d'une relation d'échange et de réciprocité, est d'ailleurs fréquemment utilisé par certains enseignants, tant pour rappeler à l'ordre un élève (« tu n'as pas respecté le contrat ») que pour l'enjoindre à entreprendre une activité (« on va faire un contrat »).

On identifie également des *dispositifs de concernement* (Lahire, 2005) qui correspondent aux pratiques ou discours qui rappellent à l'élève que l'on a investi de la *confiance* en lui et que l'on attend qu'il se comporte de manière prévisible. À la différence des dispositifs de responsabilisation, basés sur une logique contractuelle de « libre choix », les dispositifs de concernement contiennent un principe de *culpabilisation* individuelle visant à prévenir la rupture de la « relation de confiance » établie entre l'enseignant et l'élève. Cette logique apparaît par exemple lorsqu'un enseignant dit être « déçu » par un comportement perçu comme une « trahison » aux « bonnes relations » qui avaient pu être établies.

---

[4] Support visant à ce que l'élève réalise, seul et dans l'ordre de son choix, un ensemble de fiches d'exercices de français et de mathématiques au cours d'une période délimitée.
[5] Affiche représentant une maison sur laquelle au cours de l'année sont collées des « briques » correspondant aux « objectifs d'apprentissage » du plan d'étude.
[6] Ce qui n'est pas sans rappeler le « contexte de liberté » mentionné par Joule et Beauvois (2009) comme condition nécessaire pour obtenir l'engagement d'une personne.

Ces dispositifs visant à la responsabilisation de l'élève par rapport à son travail scolaire et ses comportements en classe constituent ce que l'on a appelé l'engagement moral de l'élève.

L'engagement expressif

L'intérêt de l'élève et le plaisir qu'il peut prendre dans l'apprentissage des savoirs scolaires constituent une quatrième forme d'engagement : l'*engagement expressif*. L'enseignant se place alors en guide ou en « facilitateur » des apprentissages d'un élève qui suit ses goûts et trouve des connaissances qui répondent à ses intérêts personnels. Le besoin, le désir et l'intérêt de l'élève sont idéalement les points de départ de toute démarche d'apprentissage.

Pour ce faire, des *dispositifs d'intéressement*, le plus souvent fondés sur le jeu, l'utilisation du dessin ou la mise en place de situations de « manipulation » d'objets, mettent l'accent sur la découverte « spontanée » par l'élève des connaissances. Des *dispositifs d'adaptation* visent à respecter les rythmes de l'élève, à coller à ses intérêts supposés, à ses spécificités, à ses choix. Dans ces dispositifs, il s'agit le plus souvent de passer par une phase de « découverte » et par des activités « concrètes », afin d'être « au plus près » de « là où en est » l'élève, avant d'introduire des objets d'apprentissage plus abstraits et « éloignés » de son quotidien ou de ses préoccupations supposées « naturelles ».

Dans le cadre de ces dispositifs, l'élève doit être actif et « participer », autrement dit collaborer aux activités de la classe, répondre aux questions posées par l'enseignant, s'exprimer lorsqu'il lui est demandé de le faire. Permettre à l'élève d'être « actif », c'est pour l'enseignant l'occasion d'observer ses besoins et ses intérêts et, partant, de s'y adapter. Dans cette perspective, un élève doit par exemple savoir « s'occuper », c'est-à-dire ne pas rester « désœuvré » et au contraire user « utilement » de son temps libre.

3. Les contradictions pédagogiques des dispositifs de l'autonomie

Ce que tend à montrer l'observation des dispositifs de l'autonomie, appréhendés ici à travers des *formes d'engagement*, c'est que l'élève, pour être « autonome », doit nécessairement faire coïncider ses « choix » et « désirs » personnels avec le projet de l'institution scolaire. Or, comme on peut s'y attendre, pour bon nombre d'élèves, cette coïncidence n'a pas lieu, ce qui met les enseignants face à des contradictions dans l'exercice quotidien de leur activité professionnelle.

Deux types de contradictions peuvent être distingués. Le premier découle de ce que la liberté d'action que les enseignants affirment laisser à l'élève se révèle à l'observation étroitement définie et cadrée. Le second tient au fait que la liberté d'action « autonome » de l'élève est constamment soumise au regard d'autrui.

Les cadres de la liberté

D'un côté, les enseignants affirment et souhaitent laisser une part de liberté à l'élève dans la réalisation des activités scolaires. De l'autre, ils opèrent un constant rappel, implicite ou explicite, du cadre à l'intérieur duquel cette liberté peut s'exprimer. Les contradictions résultent de ce que ce cadre ne doit pas apparaître comme arbitraire et extérieur, mais comme le reflet d'une nécessité intérieure et individuelle.

Les contradictions se manifestent en partie autour du rythme de travail, lorsqu'il apparaît que la liberté laissée à l'élève de réaliser les activités à son rythme se révèle en réalité fortement réduite. Quand les enseignants donnent aux élèves la possibilité de travailler « à leur rythme » (en « plan de travail, par exemple), ils passent sous silence le fait qu'il est implicitement

demandé que ce rythme corresponde à celui d'un élève « normal », c'est-à-dire travaillant à une vitesse lui permettant de suivre le programme, de ne pas prendre du retard sur les objets travaillés par rapport au reste de la classe. La « lenteur » devient ainsi une catégorie naturalisée, un « problème » qui touche certains enfants, comme le laissent penser les propos des enseignants lorsqu'ils décrivent une population d'élèves selon eux en augmentation : les « *enfants qui ont besoin de plus de temps pour apprendre.* » (Entretien avec Françoise, enseignante)

Les contradictions surgissent également à travers les possibilités de négociation ou encore dans les marges de manœuvre laissées à l'élève pour réaliser son travail, là aussi dans les faits étroitement limitées. Parce que la relation hiérarchique entre élèves et enseignants se veut moins forte, de la place est laissée à la discussion des règles, afin de provoquer l'adhésion des élèves. Cependant, les enseignants déplorent parfois le fait que les élèves contestent leurs injonctions, indiquant par ces plaintes une contradiction des dispositifs de l'autonomie. Fabio me dit : « *J'ai beau gueuler tout ce que je peux, rien à faire. Et tout est dans la négociation. Ils passent leur temps à négocier. Tu leur dis quelque chose, ils cherchent toujours à négocier* ». (Extrait de carnet de bord, classe de Fabio et Daphné)

Ainsi, lorsque la négociation sort du cadre des limites de ce qui est scolairement « tolérable » (acceptation des requêtes de l'enseignant, politesse, retenue dans l'expression et dans les comportements), les enseignants n'ont d'autre choix que d'imposer une contrainte, alors même que les élèves devraient l'accepter librement. Les enseignants tentent de trouver un dépassement des contradictions à travers l'appel à la « concentration », que l'on peut alors comprendre comme une forme intériorisée de cadrage. La concentration correspond en effet à une activité de contrôle, librement consentie, que l'élève réalise sur ses propres activités. Ce « gouvernement de soi » (Foucault, 1994) est attendu plus que transmis par les dispositifs, comme le laissent penser les propos des enseignants lorsqu'ils déplorent le « manque de concentration » des élèves.

Ainsi, tandis que les dispositifs valorisent le respect des rythmes, intérêts et spécificités de chaque élève, des contraintes fortes se posent en termes de réussite dans les apprentissages, d'obéissance aux règles prescrites ou de rythme de réalisation des activités. L'appel récurrent fait aux élèves à se « concentrer » se présente alors comme un indice du caractère contradictoire de l'injonction à l'autonomie : la contrainte extérieure (de rythme d'exécution du travail, de qualité d'apprentissage, de respect des règles) doit se transformer en « volonté » ou en « capacité » interne à l'individu.

La tyrannie de la transparence

Un second type de contradictions se rapporte à l'injonction faite à l'élève de travailler « pour lui-même », et non pour surpasser les autres ou pour faire plaisir à l'enseignant, tout en étant le plus souvent observé, voire critiqué par autrui. Parce qu'ils mettent en relation le comportement manifeste de l'élève avec des caractéristiques supposées internes, les dispositifs entraînent les enseignants à réaliser un important, complexe, voire impossible travail de recherche de « signes révélateurs » (Bernstein, 2007) permettant d'expliquer les comportements des élèves. Dans ce contexte, les élèves ont à maîtriser les codes de « l'expression scolaire de soi » et faire la preuve de leur motivation vis-à-vis du travail scolaire. La « participation » de l'élève – entendue comme une prise de parole et une activité en accord avec les règles scolaires – apparaît comme un enjeu crucial. Les élèves doivent en particulier prendre l'habitude de s'évaluer eux-mêmes, dans leur capacité à réaliser le travail demandé et dans leur degré d'observation des règles scolaires.

Effet contradictoire, ces pratiques encouragent, dans les faits, les élèves à entrer en compétition les uns envers les autres, à se moquer de leurs faiblesses mutuelles et à adopter des comportements de délation, alors même que les enseignants ne cessent d'insister sur la « dédramatisation de l'erreur » (« on a le droit de se tromper »), sur la tolérance, sur la personnalisation des objectifs et sur l'entraide. Ainsi, d'un côté, les enseignants affirment que chaque élève est spécifique et, partant, incomparable, de l'autre, l'évaluation et la comparaison

sont constantes. Les comportements qui cherchent à être évités sont par conséquent paradoxalement ceux qui sont encouragés par les dispositifs visant à accroître la maîtrise réflexive par les élèves de leurs comportements et de leurs apprentissages.

On peut observer des formes de « résistance », plus ou moins conscientes et volontaires, à cette volonté de transparence induite par les dispositifs de l'autonomie lorsque les élèves se mettent en retrait, restent muets, n'adhèrent pas aux remarques des enseignants ou n'expriment pas d'enthousiasme pour les activités scolaires : « *Quand on lui fait une remarque, elle vous regarde droit dans les yeux, grands ouverts, mais c'est une carpe. Vous n'obtiendrez rien d'elle, rien du tout du tout* ». (Fabio, extrait de carnet de bord, conseil des maîtres)

Le paradoxe réside alors dans le fait que la plupart du temps la « pression à la transparence » s'exerce sur les élèves qui rencontrent les plus grandes difficultés scolaires, alors que ce sont précisément ces élèves-là qui ont le moins de ressources pour entendre ce qui leur est implicitement ou explicitement demandé, en termes de manifestation d'un intérêt pour les apprentissages scolaires ou d'explicitation de leurs pratiques. En l'absence de ressources spécifiques (par exemple l'habitude de s'exprimer sur sa propre expérience, le goût pour les savoirs scolaires, etc.), il semble que les dispositifs « tournent à vide » auprès d'élèves qui ne perçoivent pas les « prises » qui pourraient leur être utiles pour réaliser le travail scolaire. Les injonctions, conseils, demandes des enseignants leur semblent alors étranges ou vides de sens.

4. Les contradictions des stratégies enseignantes

Les « stratégies de survie » : Exit, Voice, Loyalty

Pour faire face aux tensions qui surgissent des contradictions pédagogiques, les enseignants recourent à des « stratégies de survie » (Woods, 1997) qui les éloignent des objectifs poursuivis au départ par les dispositifs de l'autonomie. Les trois stratégies utilisées par les enseignants, l'investissement, la coercition et la distanciation, s'apparentent à la célèbre distinction proposée par Albert O. Hirschman (2011) pour décrire les trois conduites possibles en cas de désaccord ou d'insatisfaction : la défection (*Exit*), la prise de parole (*Voice*) ou la loyauté (*Loyalty*). Ces trois stratégies sont souvent combinées, un même enseignant pouvant passer de l'une à l'autre.

Les stratégies d'investissement (*Loyalty*) correspondent à un processus d'accommodation dans lequel les enseignants s'engagent avec zèle et conviction dans leur activité professionnelle : préparation minutieuse des leçons, organisation de réunions pédagogiques, élaboration de projets communs au sein de l'établissement, etc. Par cet engagement total dans leur « mission » professionnelle, les enseignants tentent de mobiliser l'énergie nécessaire pour surmonter la fatigue engendrée par les contradictions des dispositifs de l'autonomie. « *Je pense que la valeur partagée par le groupe, c'est déjà l'envie de s'investir, pour un but commun, la progression des élèves.* » (Véronique, extrait de carnet de bord, « séance pédagogique », réunion consacrée au projet d'école]

L'enseignant est donc lui aussi soumis aux injonctions des dispositifs de l'autonomie : en tant que « praticien réflexif » (Schön, 1993), il doit ajuster son action, s'impliquer dans son activité professionnelle, réfléchir aux raisons et aux buts de ses décisions. Or, et là se situe le paradoxe, le caractère instable et imprévisible des rapports pédagogiques, induit précisément par la norme d'autonomie, empêche le plus souvent l'enseignant d'adopter cette posture réflexive du fait même de la complexité et de l'urgence des situations à traiter. De fortes tensions subjectives, se traduisant sous la forme de fatigue, voire d'épuisement, résultent de cette contradiction. Il apparaît alors au grand jour que les enseignants, eux aussi pris dans les injonctions de l'autonomie scolaire, ne bénéficient plus de l'ordre institutionnel auquel ils pouvaient auparavant s'adosser ou dans lequel s'inscrivaient le sens et la légitimité de leur action.

En outre, l'énergie investie ne rencontrant pas toujours de la part des élèves de réponse correspondant à leurs espérances, les enseignants peuvent avoir recours à des stratégies

coercitives, telles la menace et/ou l'exclusion (*Voice*). Ces stratégies reviennent à imposer aux élèves une discipline qu'ils devraient pourtant idéalement vouloir observer d'eux-mêmes. Face à l'échec des techniques appelant à la responsabilité de l'élève et visant une « prise de conscience » par l'élève de sa transgression des règles scolaires, les enseignants doivent alors se « résoudre » à utiliser des moyens plus coercitifs. Ceci les place dans une situation d'inconfort, de fatigue, d'énervement, voire d'impuissance, car ces moyens sont considérés comme des moyens « par défaut », en contradiction avec les principes de responsabilisation de l'élève.

Enfin, des stratégies de distanciation (*Exit*) participent à réduire la fatigue et le découragement. Une première stratégie de distanciation consiste à externaliser la cause des problèmes rencontrés. Cette externalisation porte d'abord sur les élèves : ils sont vus comme souffrant de « manque de repères », les remarques leur passent « au-dessus de la tête » et ils ne « s'investissent » pas dans leur travail scolaire. Les parents, du fait de leur « manque d'investissement », sont aussi rendus en partie responsables des difficultés des élèves. Enfin, les intervenants extérieurs à l'école (orthophonistes, psychologues, etc.) peuvent aussi être considérés comme « peu aidants », peu « collaboratifs » et à l'origine de la persistance des difficultés. La seconde stratégie de distanciation est « pragmatique ». Certains enseignants, s'ils ne se sentent pas « à l'aise » avec certains dispositifs, n'hésitent pas à les éviter. À noter que les propos des enseignants indiquent qu'ils ont conscience (voire « mauvaise conscience ») de prendre une distance avec la norme d'autonomie, lorsqu'ils recourent à ce type de stratégies.

▪ *Le travail d'orientation des pratiques parentales*

Tandis que les *stratégies de survie* des enseignants peuvent être qualifiées de « réactionnelles », le *travail d'orientation des pratiques parentales* relève quant à lui d'une entreprise systématique visant à transformer les parents en *auxiliaires pédagogiques*. Il s'agit de les « socialiser au travail pédagogique de socialisation » (Darmon, 2006, p.56).

Le « partenariat » école-famille constitue le cadre de ce travail de socialisation qui reprend les formes de *l'engagement* : les parents sont appelés à « collaborer » de leur plein gré avec l'école, tandis que les demandes (les « conseils », « suggestions ») des enseignants ne doivent pas apparaître comme contraignantes. À travers les occasions de rencontre (entretiens, réunions de parents, rencontres à la sortie des classes, etc.), les enseignants tentent d'amener les parents à « se mobiliser ». Cette « mobilisation » doit être à la fois *générale*, lorsque qu'elle porte sur l'acquisition d'habitudes familiales en accord avec le mode scolaire de socialisation (habitudes de lecture, pédagogisation des activités quotidiennes, etc.), et *circonscrite*, lorsqu'il s'agit d'amener les parents à assurer un suivi pédagogique du travail scolaire de leur enfant. Le travail d'orientation des pratiques parentales vise ainsi une véritable « conversion » des parents à un « rôle intégrant les modes de faire et de penser, méthodes, savoirs et pratiques éducatives valorisées à l'école » (Périer, 2010, p.71).

On peut supposer que ce travail d'orientation des pratiques parentales est inhérent aux dispositifs pédagogiques de l'autonomie dans la mesure où ceux-ci exigent des élèves qu'ils réalisent des tâches renvoyant à des connaissances que ceux-ci n'ont pas toujours la possibilité d'acquérir dans le cadre scolaire. De ce fait, on peut faire l'hypothèse que l'aide pédagogique des parents devient un élément indispensable à la réussite scolaire dans le cadre des dispositifs de l'autonomie. Le travail de Séverine Kakpo (2012), sur les modalités par lesquelles les familles populaires intègrent concrètement l'injonction à l'autonomie faite par l'école, tend à soutenir cette hypothèse : ses analyses montrent comment ces familles s'organisent pour pallier les défaillances d'une école jugée « démissionnaire », car n'offrant pas aux élèves les conditions propices à la réussite scolaire.

L'entreprise de « mobilisation » des parents et le travail d'orientation des pratiques parentales se heurtent toutefois à une contradiction fondamentale. En effet, comme les observations le montrent, les attentes des enseignants sont les plus fortes auprès des parents des élèves qualifiés de « peu autonomes », le plus souvent d'origine populaire. Or ce sont la plupart du

temps ces parents-là qui possèdent les ressources (en temps, en capital culturel et économique) objectivement les plus éloignées de l'univers scolaire et qui ont le plus de difficultés à se « mobiliser » dans le sens attendu.

5. Les enjeux sociaux de l'injonction scolaire à l'autonomie

Les contradictions des dispositifs pédagogiques de l'autonomie s'inscrivent dans le cadre d'inégalités sociales devant la réussite scolaire et, plus précisément, d'inégale familiarité avec la forme scolaire de socialisation. Parce que les dispositifs de l'autonomie impliquent que les parents adoptent les modes de faire et de penser, les méthodes, les savoirs et les pratiques éducatives valorisées à l'école, on introduit un risque d'accroissement des difficultés pour les individus appartenant aux milieux sociaux les plus éloignés des logiques scolaires.

La nécessité d'une intériorisation familiale de la forme scolaire

Pour se permettre d'être « moins scolaire » en apparence, c'est-à-dire plus « respectueuse » des spécificités individuelles et de l'autonomie de l'enfant, l'école a besoin d'une intériorisation familiale de la forme scolaire. Elle « exporte » pour ainsi dire le travail de « transformation » de l'enfant en élève à l'intérieur de la sphère familiale, étendant ainsi à l'ensemble des élèves le modèle des classes moyennes et supérieures qui, elles, ont intégré en partie le mode scolaire de socialisation à la vie familiale.

Dans cette conception *continuiste* entre école et famille manifestée par le modèle de l'autonomie, la « transformation » de l'enfant en élève apparaît comme un prérequis : il est « normal » que l'élève soit « préparé » par son milieu familial à entrer dans le mode scolaire de socialisation. Cette perspective permet de comprendre les plaintes exprimées par les enseignants vis-à-vis d'élèves « de moins en moins préparés », arrivant « complètement bruts » à l'école. Le discours sur les « manques » (de « bases », de « préparation », de « soutien », de « stimulations », etc.) du milieu familial est un indice de la coexistence de modèles éducatifs inégalement valorisés et « rentables » scolairement. Ainsi, même s'il tend idéalement à s'étendre dans les familles à travers le travail d'orientation des pratiques parentales, le modèle de l'autonomie est inégalement accessible aux familles, en fonction notamment de leur position sociale. Les différentes formes d'appropriation et de résistance parentales aux conseils des enseignants permettent de distinguer la concurrence, voire la confrontation entre le modèle de l'autonomie de l'enfant, valorisé à l'école, et les modèles éducatifs prédominants dans les milieux populaires.

De la psychologisation de la difficulté scolaire à l'essentialisation des différences sociales

De plus, parce qu'elles induisent une valorisation de l'origine individuelle (initiative individuelle, goût personnel, responsabilité morale, etc.) des comportements, les formes d'engagement à la base des dispositifs pédagogiques de l'autonomie tendent à ramener les difficultés scolaires à des causes « personnelles ». Le recours à des catégories « psychologisantes », voire « psycho-sociologisantes », contribue alors à *essentialiser* des différences qui résultent de la possession inégale de ressources (compétences, connaissances, dispositions, etc.) socialement constituées.

Autrement dit, avec les dispositifs de l'autonomie s'accroît la tendance à interpréter *substantiellement* les « difficultés scolaires », c'est-à-dire comme la manifestation d'une cause « psychologique », liée à l'individu et à son organisation mentale, affective, etc., voire d'une cause « psycho-sociologique », lorsque ces facteurs individuels sont ramenés à l'organisation du milieu familial. Partant, les voies de remédiation correspondent le plus souvent à une « prise de conscience », à travers une injonction à la « mise en mots » et à la réflexivité sur les problèmes rencontrés, afin de permettre à l'élève et à sa famille une « prise en main » salutaire. On peut supposer que ces pratiques, qui tendent à créer chez chacun le sentiment d'être responsable de

ce qu'il devient, n'ont pas que des effets individuels : elles pourraient participer d'une modification du « mode de production subjectif des classes sociales » (De Queiroz, 2006, p.124).

Conclusion

Les contradictions de l'injonction à l'autonomie contenue dans les dispositifs pédagogiques se présentent ainsi sous différentes facettes, selon qu'elles concernent les élèves, les enseignants ou les parents, chacun tentant plus ou moins consciemment de les dépasser. Lorsque cette injonction est faite à des élèves qui disposent des ressources leur permettant d'y répondre, les contradictions restent invisibles et silencieuses. Ce n'est que lorsque ces ressources viennent à manquer que celles-ci surgissent et mettent les acteurs en tension.

Le danger réside dans le fait que les dispositifs pédagogiques de l'autonomie, parce qu'ils les considèrent comme allant de soi, tendent à écarter la question des conditions sociales qui rendent possible l'engagement de l'élève et favorisent sa réussite scolaire. En ignorant ces conditions, on court le risque de voir s'aggraver les difficultés scolaires de ceux qui ne possèdent pas les ressources pour « apprendre de manière autonome » au sein des dispositifs, et s'accroître les inégalités sociales de réussite scolaire dès l'école élémentaire.

Bibliographie

BECKER H.S. (1952/1997), « Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves », *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques,* J.-C. Forquin, Paris/Bruxelles, De Boeck, p.257-270, Traduction de « Social-Class Variation in the Teacher-Pupil relationship », *Journal of Educational Sociology*, volume 25, n°8, avril 1952, p.451-465.

BECKER H.S. (2006), *Le travail sociologique. Méthode et substance*, Fribourg, Academic Press Fribourg, Editions Saint-Paul.

BERNSTEIN B. (2007), « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », J. Deauvieau & J.-P. Terrail, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, p.85-112.

BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. (1999), *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, Paris, Gallimard.

BONNERY S. (2008), « L'usage de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires ? », *Sociologies pratiques*, n°17, p.107-120.

BONNERY S. (2009), « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n°167, avril-mai-juin 2009, p.13-23.

BONNERY S. (2011), « Sociologie des dispositifs pédagogiques : structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élève et apprentissages inégaux », J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.133-146.

CHAMBOREDON J.-C. & PREVOT J. (1973), « Le "métier d'enfant" : définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue Française de Sociologie*, XIV, p.295-335.

DARMON M. (2006), *La socialisation*, Paris, Armand Colin.

DE QUEIROZ (2006), *L'école et ses sociologies*, Paris, Armand Colin (2e édition).

DE TERSSAC G. (1992), *Autonomie dans le travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

DURLER H. (2013), *L'autonomie obligatoire. Analyse sociologique des dispositifs scolaires de l'autonomie*, Thèse de doctorat en sciences sociales, Université de Lausanne.

FOUCAULT M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

FOUCAULT M. (1994), *Histoire de la sexualité, tome III, Le souci de soi,* Paris, Gallimard.

HIRSCHMAN A.O. (2011), *Exit, voice, loyalty. Défection et prise de parole*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

JOHSUA S. & LAHIRE B. (1999), « Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua », *Éducation et Sociétés*, n°4, p.29-56.

JOULE R.-V. & BEAUVOIS J.-L. (2009), *La soumission librement consentie*, Paris, Presses Universitaires de France (6e édition).

KAKPO S. (2012), *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles*, Paris, Presses Universitaires de France.

KIESLER C.A. (1971), *The psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief*, New York, Academic Press.

LAHIRE B. (2005), *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte.

MONCHATRE S. (2004), « De l'ouvrier à l'opérateur : chronique d'une conversion », *Revue française de sociologie*, 2004/1, volume 45, p.69-102.

OBIN J.-P. (1991), « Identités et changements dans la profession et la formation des enseignants », *Recherche et formation*, n°10, p.7-21.

PERIER P. (2010), *L'ordre scolaire négocié, Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

SCHÖN D. (1993), *Le praticien réflexif. Á la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.

VAN ZANTEN A. (2004), *Les politiques d'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

WOODS P. (1997), « Les stratégies de "survie" de enseignants », J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques,* Paris/Bruxelles, de Boeck, p.351-376.

De la culture scolaire à la culture du lien

Renaud Hétier[1]

Résumé

L'idée d'émancipation peut aboutir, à l'école, à un certain type de rapport à la culture, d'ordre objectivant, qui est en même temps potentiellement réifiant. La culture devient un rapport à des objets culturels, et il est à craindre que l'enfant ne s'y retrouve pas dans une telle distanciation. Du point de vue de l'éducation, il faut compter avec la concurrence que les objets culturels médiatiques et numériques exercent avec les objets scolaires, au détriment de ces derniers. Mais cette concurrence est étrangement convergente, si on considère que c'est un même processus de réification qui prévaut, dans une certaine émancipation (du « consommateur » de savoir et de loisir) dont on ne voit pas comment elle peut être vraiment émancipatrice. Notre attention mérite alors d'être portée sur la reconsidération du lien, dans la construction, dans la transmission et le partage. Le lien à l'objet, celui à autrui via *tel objet, celui à l'objet* via *tel autrui sont peut-être nécessaires si on tient compte de la réalité affective de l'expérience humaine, et de la visée d'un travail de la culture. La disponibilité à autrui, et l'interdépendance, qui tout à la fois permettent un tel travail et en sont le fruit, peuvent être pensées comme une alternative à une émancipation par le savoir.*

L'éducation scolaire passe notamment par la maîtrise d'un certain nombre de savoirs « objectifs », par la manipulation d'un certain nombre d'œuvres culturelles sélectionnées car considérés comme ayant une valeur particulière. L'émancipation de l'individu serait ainsi la conséquence d'un double processus de prise de distance d'avec des croyances, des attachements, et d'objectivation du monde (dont les « objets » se détachent eux-mêmes les uns des autres), par le travail de l'analyse. Une telle conception a pu sembler cohérente à une époque où il s'agissait d'arracher les enfants à l'exploitation économique de leurs forces (dans les fermes, les ateliers, les usines), et à des milieux éventuellement fermés sur eux-mêmes exposant ces enfants au préjudice de l'ignorance, de la superstition, de la soumission aveugle. Elle mérite sans doute d'être interrogée à nouveaux frais aujourd'hui alors que beaucoup d'enfants sont plutôt surprotégés et accèdent à une multitude d'objets culturels sans médiation, notamment *via* les dispositifs numériques. Sur ce dernier point, notons que ces dispositifs (ordinateurs, tablettes, consoles connectées, smartphones, etc.) permettent une exploration sans institution et sans médiateur, d'une infinité d'objets, souvent ludiques, et qui, d'une façon générale, ne sont pas toujours destinés aux enfants, ni produits dans une intention éducative, ni toujours fiables sur le plan du savoir. Nous réserverons dans ce texte le terme d'« œuvre » à des objets culturels reconnus comme tels (des objets consacrés comme des œuvres par des institutions comme l'école), et le terme d'« objet » prendra un sens générique.

Il est à craindre que, s'il ne s'agit que d'objets, ceux de l'école ne fassent plus suffisamment le poids : l'école n'est plus l'espace où l'enfant peut échapper avec bonheur aux calamités de l'exploitation sociale, ou au risque de l'ennui, et les objets auxquels il peut accéder par ailleurs sont très distrayants. Plus profondément, cette balance entre objets pose question : les pratiques et la normalisation médiatiques et numériques ne finissent-elles par trouver leur doublon à l'école même, dans un rapport potentiellement fragmenté et objectivant à la culture ? Deux problèmes sont ainsi liés par la construction précoce d'une culture scolaire sur fond de pratiques médiatique et numérique : celui de la réification, et celui, interdépendant, de l'atomisation culturelle. Un risque existe de préparer une forme de consommation culturelle (liée aux industries du même nom et à une logique de marché) par une autre forme de consommation culturelle (liée à une

[1]Maître de Conférences en sciences de l'éducation, Université Catholique de l'Ouest et Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes.

culture scolaire faite d'objets fonctionnels et opérationnels, dans le but d'une adaptation aux besoins présumés du monde social et économique). L'idée d'émancipation par la culture mérite alors d'être examinée, si on considère qu'un rapport à une multitude d'objets « consommables », au sein desquels peuvent s'inscrire des savoirs scolaires à prendre et à restituer, peut être réifiant. Un rapport émancipateur à la culture se tiendrait aujourd'hui toujours certes dans une lutte contre l'ignorance, mais aussi contre la réification culturelle, tant dans la consommation médiatique et numérique que dans la fragmentation de savoirs scolaires eux aussi consommables. Contre la réification et la fragmentation, l'émancipation passerait ainsi plutôt par la qualité d'une médiation éducative qui *donne du corps* à la culture (qui cherche la consistance, la cohérence, les liens), et d'une relation – où l'on puisse sentir qu'on *fait corps*. Paradoxalement, une telle émancipation reposerait sur la dépendance éducative et sur la disponibilité qui s'y lie, par la transmission et par le partage.

1. De l'aliénation

Le concept d'émancipation prend sens dans la mesure où l'on considère qu'une liberté, possible, est cependant (transitoirement, localement) empêchée, et appelle ainsi le concept d'aliénation. Si on suit Rousseau, son second *Discours* et sa désignation d'un « mal social », cette aliénation remonte à la propriété elle-même. Plus précisément : il y a aliénation si la propriété est un « droit » exercé par l'un sur l'autre, enchaînant les hommes à une dépendance qui avilit autant le maître que l'esclave, le maître étant finalement esclave de son esclave. En ce sens, on doit distinguer une dépendance aux choses, clairement cernée par Rousseau dans son *Émile*, et qui permet la formation du réel, et la dépendance à autrui, qui est arbitraire. Marx et Engels conceptualisent l'aliénation pour elle-même, notamment dans *L'Idéologie allemande*, comme effet du processus de diversification et de spécialisation de l'activité (la « division du travail ») ; en développant une certaine compétence, chacun perd la maîtrise de la totalité de ses besoins : « *la puissance sociale, c'est-à-dire la force productive décuplée qui naît de la coopération des divers individus conditionnée par la division du travail, n'apparaît pas à ces individus comme leur propre puissance conjuguée, parce que cette coopération elle-même n'est pas volontaire, mais naturelle ; elle leur apparaît au contraire comme une puissance étrangère* » (1982/1932, p.94). L'aliénation est alors la perte du sens et de la valeur de sa propre activité, qui est d'abord activité de production, dont l'individu n'a plus la possession – ni les outils, ni les « fruits », ni la synthèse (du fait, pour ce dernier point, d'une fragmentation du travail qui empêche chacun de se donner une représentation de l'objet produit total).

Au cours de l'Histoire, et par le truchement de cet accélérateur qu'est le capitalisme, l'aliénation de l'activité, que génèrent la division du travail et la marchandisation de la force de travail, s'étend, au-delà du travail, à toutes les sphères de l'activité humaine. Cette division favorise tout à la fois l'institution d'une « conscience » qui « est en état de s'émanciper du monde » (*ibid.*, p.90) et une forme d'inconscience, qui tout à la fois compense et prolonge la première aliénation. Le temps restant libre devient un temps où les hommes cherchent le plaisir dont ils sont coupés par la dépossession du travail, ce qui confirme et achève le processus d'aliénation en faisant d'eux les consommateurs du monde marchandisé. C'est dans ces conditions que peut se développer une industrie culturelle, telle que l'ont décrit Adorno et Horkheimer (1983), qui peut transformer toutes les œuvres produites par la culture, y compris celles qui relèvent de la gratuité esthétique, en objets de consommation, notamment par le recours à la reproduction (Benjamin, 2008). Ce processus de réification, où tout devient objet, ne fait que se démultiplier avec la « post-modernité », qui pour l'essentiel, recycle (Lyotard, 1978). Un « petit air d'originalité » (Vandenberghe, 1998, p.93) vise à masquer l'identité produite par l'industrie et réarmer le désir de consommer. Toute nouveauté se périmant dans l'accélération de la consommation, on en arrive à re-présenter l'ancien (dans un recyclage) qui se dégrade à son tour, et à chaque tour un peu plus vite, à la mesure dont la nouveauté est soit cherchée dans le kitch de l'excès, soit dans une récupération/recyclage. Ces derniers termes font signe vers le devenir déchet de l'humanité (Bauman, 2006), celle-ci produisant pour l'essentiel, dans la surconsommation de l'identique, des déchets. La liquidation de l'homme achève la liquidité de la société.

Ce n'est évidemment pas seulement la « culture » qui est affectée, dans le sens où l'entendait Hannah Arendt dans son approche de la « crise de la culture » : « *quand tous les objets et choses du monde, produits par le présent ou par le passé, sont traités comme de pures fonctions du processus vital de la société, comme s'ils n'étaient là que pour satisfaire quelque besoin.* » (Arendt, 1972, p.66). Ce sont les hommes eux-mêmes, qui se réfléchissent dans leurs pratiques, c'est-à-dire dans les usages qu'ils font des œuvres culturelles qu'ils produisent. On repère alors des effets anthropologiques et psychologiques, qui sont aussi les conditions d'un maintien de la société « liquide ». Déjà diagnostiquée par Alexis de Tocqueville (2008) comme phénomène propre à la démocratie, l'inattention généralisée provoquée tant par la dispersion liée au foisonnement et la vitesse que par la réification modifie nos manières de sentir (Haroche, 2009), et peut-être notre possibilité d'imaginer autrui. C'est, à l'extrême, la construction de notre appareil cérébral qui serait affectée par une hyper-sollicitation provoquant un déficit attentionnel (Stiegler, 2008) et empêchant la construction d'un espace de rétention permettant une pensée critique individuelle.

2. Du livre au numérique : repenser les conditions d'un rapport structurant aux objets culturels

Le déplacement historique que nous venons de décrire nous semble rendre nécessaire un déplacement du cadre éducatif d'égale ampleur : il ne peut plus s'agir d'évaluer la légitimité des savoirs et des œuvres culturelles eu égard à leur « grandeur » (Steiner & Ladjali, 2003), mais plutôt de penser des voies de passage, comme a pu le proposer Georges Snyders, entre « culture première » et « culture élaborée » (Snyders, 1986). Ceci est d'autant plus nécessaire que les frontières de la crise de la culture sont non seulement sociales, mais aussi, aujourd'hui, très fortement générationnelles. Le problème ne peut être réduit, en effet, à l'échec de la transmission de la culture élaborée, il est en même temps celui de la recomposition complète des frontières de l'enfance et de la jeunesse, comme l'avait pointé Postman (1996) en mettant en lien la communication à distance et la disparition de l'enfance, et comme le précise plus récemment Buckingham dans l'évocation de la « mort de l'enfance » (Buckingham, 2010). On peut ainsi reformuler le problème éducatif actuel des jeunes générations comme suit. D'un côté, elles n'ont jamais été aussi émancipées vis-à-vis de l'héritage et de l'autorité, de l'autre, leur culture n'a jamais été aussi normalisée par l'industrie, et ceci à dimension mondiale. D'un côté, l'accès à la culture n'a jamais été aussi facile et aussi intense, de l'autre, la démultiplication des objets accessibles sans médiation éducative, *via* internet, pose à la fois la question des qualités de ces objets, des liens possibles entre différents objets, et celle de leur inscription dans un espace de travail. De quoi s'agit-il aujourd'hui de s'émanciper ? Comment s'émanciper de nouvelles formes d'aliénation (telle que l'errance numérique) qui sont en même temps des formes d'émancipation vis-à-vis d'aliénations précédentes telles que l'« ignorance ») ?

Si l'avènement de l'écrit et la constitution d'un premier public lettré ont pu être identifiés comme la condition de l'humanisme cicéronien – « les livres sont de grosses lettres adressées aux amis » (Sloterdijk, 2000), si l'émergence de l'individu ne peut se faire qu'à la faveur de l'entrée dans la civilisation de l'écrit (Goody, 1979), et que Kant identifie les Lumières à cette possibilité de s'émanciper de sa minorité par un certain rapport au savoir (le « *sapere aude* » horacien), alors l'actuelle extension de modes de communication et d'information ne peut pas ne pas avoir d'importantes conséquences. L'hypothèse de Postman était que ce qui constituait historiquement l'enfance était son exclusion, à la fin du Moyen-Âge, des « secrets des adultes » par l'institution des écoles pour apprendre à lire, et que ceci prenait fin, dissolvant cette même enfance, avec des moyens de communication court-circuitant cette exclusion. De ce point de vue, les choses n'ont fait, depuis, que se confirmer à grande échelle. Il y a peu de champs culturels dont les enfants soient exclus, du fait même qu'ils peuvent y accéder sans contrôle. Cette absence d'exclusion, qui équivaut à l'abolition de toutes sortes de frontières générationnelles, fait de l'enfant un individu comme un autre, compte non tenu de sa maturité psychologique. Et c'est bien sur ce point que se joue une nouvelle forme d'aliénation, dans laquelle peut se produire une

« collusion » entre certaines fixations psychiques et certains intérêts industriels et commerciaux. Les tendances naturelles au voyeurisme, à l'exhibitionnisme, à l'agressivité, au fantasme de puissance, alors qu'il s'agissait précisément de les contenir dans les institutions éducatives, sont excitées et maintenues en éveil par des dispositifs dont le succès et le profit dépendent. Les activités ludiques et la consultation de sites pour adultes, dont la prégnance pèse sur le temps et l'attention des enfants et des adolescents, semblent tourner le dos à la disponibilité éducative historiquement construite. Cette forme d'aliénation pourrait être identifiée comme « fantaisie » avec Rousseau, « inclination » avec Kant, mais c'est à présent dans les espaces culturels eux-mêmes que les enfants y sont inscrits. Ce n'est plus en effet, comme au Moyen-Âge, directement dans le lien social que l'enfance est exposée, mais indirectement, par les médiations technologiques, dans la virtualité culturelle elle-même. Pour le dire autrement, les formes culturelles qui pouvaient permettre de mettre les tentations régressives à distance sont débordées par d'autres formes culturelles qui, au contraire, les sollicitent.

Dans ces conditions, on comprend que ce qu'on appelle les « savoirs scolaires » peinent à faire le poids. Ceci d'autant plus que les promesses sont inégales. L'émancipation promise par la constitution d'un rapport aux savoirs élaborés suppose un différement (de certains intérêts immédiats), et de la patience (sans garantie de récompense, l'échec scolaire et l'exclusion économique menaçant). Non seulement l'émancipation prend-elle du temps et demande-t-elle des efforts, mais elle est justement structurée par une économie de la « frustration » (Imbert, 1989). Inversement, l'accès « illimité » et « immédiat » à des objets de jouissance et à des modes de relation continue est permis en permanence par les dispositifs numériques. Comment mener un enfant au bout d'un certain chemin (éducatif) quand le bord du chemin lui offre mille tentations, mille distractions bien plus évidentes ? On peut, d'un côté, regretter d'être confrontés à une difficulté si considérable, et de l'autre, voir en cette difficulté une opportunité de reprendre la réflexion sur les fins éducatives. Si nous centrons notre attention sur les compétences lectorales, deux finalités sont renvoyées dos à dos : s'agit-il que l'enfant sache lire – et que l'usage qu'il fait de ses compétences soit indifférent ? Ou s'agit-il qu'il lise des œuvres données dont on estime qu'elles le sensibilisent à certaines valeurs ? Dans le premier cas, même si un illettrisme résiduel reste préoccupant, on ne peut pas parler de véritable dégradation. C'est dans le second cas que les choses sont vraiment nouvelles : la culture scolaire, indexée sur la culture classique (celle des œuvres dites de référence), est elle-même débordée et déclassée par la prégnance des objets de l'industrie culturelle.

Deux questions dans ce contexte sont indissociables : que *veut-on* ? Et que *peut-on* vraiment faire ? Si l'on voulait, par exemple, que les enfants et les adolescents délaissent leurs dispositifs numériques au profit des livres, il est évident qu'on ne le pourrait pas. Et s'il s'agit, en éducation, de s'émanciper de l'ignorance, c'est en tenant compte de ce déplacement. Autrement dit, il nous paraît douteux de continuer à poser le problème du rapport aux savoirs scolaires comme si d'autres rapports à d'autres objets culturels n'étaient pas devenus prégnants. Il reste, dans ces conditions, à éduquer à des usages à la fois constructifs et critiques de ces nouvelles médiations. La promotion de la lecture, pour maintenir ce parallèle, s'est volontiers accompagnée d'un point aveugle. L'idée que la lecture était à la fois formatrice et épanouissante masque en effet l'implicite de lectures prescrites. L'école traditionnelle forme ainsi un certain nombre de « lecteurs » ne lisant pas de livres, et d'autres lecteurs lisant des livres que l'école ne saurait voir : bandes dessinées, romans de gare, magazines, etc. Avec les dispositifs numériques, il semble que la perspective soit inverse : on voit volontiers ce qu'ils favorisent de dispersion, de désinformation, de divertissement, au détriment de pratiques formatrices. La forme de concurrence vécue, aussi bien par les éducateurs que par les enfants et les jeunes, entre culture de l'écrit/culture scolaire et pratiques numériques n'est pas fortuite. Cette concurrence ne se joue pas seulement dans la réquisition de l'attention, dans la mobilisation du temps de l'individu, elle se joue aussi, cruellement, dans l'ordre du désir. Ce en quoi l'école peine avec la culture « lettrée », à savoir instituer un rapport suffisamment « plaisant » pour la motiver semble se jouer sans peine avec la culture numérique. Facteur pour ainsi dire aggravant, le travail de déconstruction, d'analyse, de distance critique entrepris à l'école sur des œuvres culturelles consacrées peut contribuer à un certain désenchantement des œuvres étudiées, alors que les

plaisirs numériques semblent à l'abri de toute déconstruction, et ceci notamment parce qu'ils relèvent de pratiques spontanées qui ne font pas l'objet d'un travail institué de mise à distance.

L'œuvre culturelle, mise en tension entre un pôle de plaisir et un pôle critique, doit être comprise aussi pour ce qu'elle est, et non pas seulement dans le rapport établi avec elle. Il s'agit alors de tenter de rendre compte de sa substantialité, qui est un troisième pôle. Le schéma scolaire habituel a pu fonctionner de façon à la fois linéaire et théorique : l'enseignant présente des œuvres consacrées – supposées substantielles, réglant par avance (ou les programmes réglant pour lui) la question de la discrimination de la « qualité ». De cette qualité supposée est attendu qu'elle provoque un intérêt suffisamment soutenu pour autoriser une déconstruction de l'œuvre (comme est-elle formée ? que peut-elle signifier ? etc.). Cet ordre des choses (œuvre substantielle présélectionnée-intérêt-déconstruction) n'est pas évident : le sens de la déconstruction, ou le sens censé être dévoilé, construit ou questionné par la déconstruction est suspendu à un intérêt qui est lui-même tributaire d'un choix auquel les jeunes ne sont que peu invités à participer. Un autre ordre des choses est évidemment discutable : pourrait-il y avoir formation – et émancipation – en laissant les jeunes faire des choix qui risquent de les maintenir dans l'enfance et/ou dans les formes culturelles qui s'imposent à leur attention dans les médias et sur internet ?

Envisageons cependant que tout objet culturel devienne susceptible d'être reçu et examiné. Si le pôle de la substantialité est mis en suspension (cette substantialité n'étant pas garantie, sans être pour autant nécessairement douteuse), le pôle du plaisir est clairement assuré. En effet, partir d'objets culturels dont les enfants ou les adolescents ont une fréquentation culturelle permet de s'appuyer sur un lien de plaisir déjà existant et sur l'hypothèse positive de la signification (que ces objets ont pour les jeunes). Qu'en est-il alors du pôle de la déconstruction ? Son travail est certes délicat, car il a cette fois à faire avec un plaisir et une adhésion qui peuvent faire obstacle, ériger des défenses. Mais c'est en même temps ce genre de travail, qui convoque des affects et des projections identitaires, qui peut être le plus justement nommé travail de déconstruction. En fait, ce travail se déplace : il vise à discriminer des objets (plus ou moins substantiels), plutôt qu'à discriminer l'objet (à l'analyser pour lui-même) ; la déconstruction porte plus sur un rapport que sur une essence. Autrement dit, la discrimination de la substantialité devient le résultat d'un rapport productif, et non un *a priori* qui obligerait au respect, et génèrerait un improbable plaisir. Du point de vue de la subjectivation, il s'agirait finalement de faire droit à l'événement de la réception – qui est toujours un événement unique et individuel : tout objet qui « parle » à quelqu'un mérite une attention positive, et on ne peut reprocher à quelqu'un de ne pas être touché par tel ou tel objet. Quel travail engager sur un objet qui n'est pas reçu ?

En travaillant sur le rapport aux œuvres culturelles, il s'agirait en fait non pas seulement de s'émanciper de croyances, de dominations et d'influences discutables, mais *in fine* de réduire ce que l'aliénation doit à la réification. C'est notamment la formulation même d'« objets culturels » qui devrait être alors critiquée, au profit de la construction d'une culture. Celle-ci ne peut être réduite à une collection d'objets, non plus qu'à une connaissance scolaire de fragments de la culture, d'œuvres plus ou moins fréquentées, plus ou moins travaillées. Cette réification est, paradoxalement, aussi bien produite par une approche critique, qui, dans la déconstruction, prétend rendre l'élève maître de l'« objet », que dans une fréquentation spontanée qui passe volontiers d'une chose à l'autre en évitant ce qui résiste. Si une émancipation est visée, ce n'est alors pas seulement eu égard à une aliénation à telle culture, ou à tels objets, mais aussi eu égard à une réification *qui transforme tout en objet*. Une culture, au plein sens du terme, est contenante, et ne se réduit donc pas à des « contenus ». Elle suppose une affectivité qui lie à des objets, des objets auxquels on tient, qui nous tiennent et nous retiennent, qui ne sont plus dès lors seulement des objets, mais les moyens d'une relation au monde, à autrui, et à soi-même. En suivant Michel Henry (2011), une telle culture permet avant tout de *se sentir* et de *s'éprouver*, *en tant que vie sensible*. Cela n'exclut pas la critique, mais doit rendre attentif au fait que le détachement critique n'est supportable qu'en s'attachant autrement. Sentir plus finement ce qui nous attache à telle ou telle œuvre, sensibiliser à de nouvelles œuvres doivent permettre de ne pas abuser d'une émancipation construite froidement ici – à l'école – qui va se perdre là – dans des liens nécessaires mais abandonnés à eux-mêmes.

3. Construction, transmission, partage : un horizon pédagogique

Nous avons précédemment tenté de cerner trois obstacles majeurs qui renforcent la distance entre la culture scolaire et son public : la sélection faite en amont de ses objets et l'exclusion qui en résulte, le caractère prescriptif de la présentation de ses objets, du plaisir et du sens que le public est censé y trouver, le travail de déconstruction qui interfère sans cesse avec la (gratuité nécessaire de la) réception. C'est en considération de ces trois obstacles que notre réflexion va à présent porter sur trois dispositions pédagogiques qui sont susceptibles de compenser ces obstacles. Par « construction » nous entendrons l'inverse logique de déconstruction, et il s'agit sur ce point de réfléchir à la logique d'instrumentalisation qui se nourrit de toute œuvre culturelle comme d'un simple matériel (par exemple un texte littéraire pour faire de la grammaire) ou comme moyen de s'assurer de l'intelligence du lecteur (en vérifiant que celui-ci a compris ce qu'il « fallait » comprendre). Dire que cette logique se nourrit de toute œuvre culturelle est d'ailleurs trop peu dire : elle produit elle-même cette réification que nous avons pointée précédemment. Par « transmission », nous reprendrons le sens donné par Catherine Chalier dans *Transmettre de génération en génération* : « *l'acte de transmission ne porte pas seulement sur un contenu, il met en jeu une relation entre deux personnes (au moins), dans un cadre privé ou institutionnel, et cette relation décide du sort des significations transmises, davantage que l'inverse.* » (Chalier, 2008, p.20). Une telle définition porte donc notre attention sur la dimension relationnelle de la transmission. Par « partage », mot commun, il s'agit en fait d'intégrer une forme particulière de réciprocité, qui tienne compte de l'évolution considérable du rapport à la culture et de la définition même de la culture. Il s'agit alors de considérer les pratiques des jeunes générations comme source potentielle d'objets à partager dans l'optique d'un travail culturel, susceptible de former une culture commune.

Il nous paraît nécessaire de préciser le sens donné ici à la « déconstruction ». La déconstruction est ce que produit l'ambition de rationaliser notre rapport au monde jusqu'à produire des objets – culturels ou autres. Un texte littéraire, par exemple, est analysé pour en comprendre le mode de construction. Le problème que pose ce type de travail tient au fait qu'il est un travail de second degré. Cela répond au souci de ne pas laisser un jeune public prendre les choses « au premier degré ». Mais le risque est que ce « premier degré » présumé, qui est l'un des degrés possibles de la réception, soit court-circuité par la précipitation de l'analyse. Pour le dire avec une métaphore, il n'est pas sûr que la chair (du texte) soit désirable si on se précipite sur l'anatomie du squelette. Il y aurait à réfléchir, sans doute, à une dissociation suffisante des « corps » (qu'il y ait notamment des corps dont on préserve le mystère pour ne pas en altérer l'attrait). Et il y aurait aussi à investir le nourrissage du « corps » de l'élève par des corps culturels substantiels. Il s'agirait alors notamment d'affaiblir les effets préjudiciables du clivage entre une culture sensible qui se construit d'abord sur le mode de la réception et une culture scolaire qui ne se ferait plus que sur le mode du second degré. Construire, c'est ne pas cesser de prendre le temps de partager des œuvres culturelles substantielles, ce qui s'oppose aussi bien à la consommation d'objets médiatiques et numériques qu'à la consommation d'objets de savoir.

Nous voici alors naturellement conduits à considérer la transmission. Celle-ci a pu paraître périmée par une certaine évolution des formes scolaires, évolution produite au détriment des apprentissages faits par imitation, par imprégnation, par réception. C'est d'ailleurs l'expérience que nous faisons en tant qu'adultes : nous nous sentons enrichis quand nous sommes « touchés » (par un livre, par un film, par un concert, par un échange, par un voyage, etc.). Recevoir – et donner – sans explication, sans justification, sans rendre de compte, est ce qui assure la transmission contre l'instrumentalisation, mais aussi contre la réification : il ne s'agit pas de découper un espace en soi dans lequel on désigne l'objet, on en fait le tour, il s'agit de faire cet objet sien, et mieux encore de se former et transformer dans cette rencontre. La formulation de Georges Steiner rend compte de la force d'une transmission, nécessairement subjective – et possiblement subjectivante : « *J'ai toujours dit à mes élèves : on ne négocie pas ses passions. Les choses que je vais essayer de vous présenter, je les aime plus que tout au*

monde. Je ne peux pas les justifier » (Steiner, 2003*,* p.94). C'est précisément ainsi qu'est rejointe la dimension relationnelle évoquée par Chalier : proposer à nos élèves ce qui nous apparaît comme étant plus précieux que tout, c'est leur indiquer l'estime dans laquelle on les tient. Avec une restriction cependant : ceci n'est vrai que pour autant que chaque élève éprouve bien que c'est (aussi) *à lui* que s'adresse l'enseignant. Le double anonymat scolaire ; celui des programmes, celui du collectif, ne favorise guère un tel ressenti. Comment faire pour que cet élève-là reçoive ce que *je* lui destine, si *ça* ne lui parle (d'abord) pas ? C'est peut-être le propre de ce qu'il y a de nouveau, de ce qu'il y a de résistant et substantiel que, d'abord, ça ne dise rien à l'enfant ou à l'adolescent. Si la relation n'est pas directe, encore faut-il qu'elle soit solide par ailleurs, c'est-à-dire que la personne qui donne, ce soit bien « moi », et que la personne à qui cela est donné, ce soit bien « toi ». Et, que si ça ne te dit d'abord (trop) rien, qu'au moins, à moi, *ça me parle*. Dans une telle transmission, c'est toujours plus qu'un objet qui est en jeu, c'est *ce qu'il est pour quelqu'un*, et, à la mesure de ce qu'il est pour ce quelqu'un, ce *qu'il peut devenir pour quelqu'un d'autre*.

Ce qui n'est pas, d'abord, senti, par l'enfant, par l'adolescent, ce qui de prime abord ne leur dit rien, il faut donc que cela soit porté par l'adulte pour pouvoir être transmis par quelqu'un à quelqu'un d'autre. Mais un autre obstacle se présente, d'évidence : rien n'assure que l'enfant ou l'adolescent accepte de recevoir de cet adulte-là. Qui va, le premier, faire une avance à l'autre ? Qui est responsable de cela, qui paie le prix de cette avance ? La réception que vise la transmission, et qui l'achève, est aussi liée à cet accueil de l'un par l'autre, et suppose, en éducation, que l'adulte n'ait pas seulement de l'avance – dans l'ordre des savoirs –, mais qu'il *s*'avance. Finalement, d'une exigence de réciprocité (pour que l'enseignant s'intéresse aux objets culturels de l'élève) nous passons à celle d'une avance (que le premier fait au second). Pour reprendre une formulation de Jean-Luc Marion, quand il analyse le phénomène de l'amour et l'avance que fait toujours celui qui aime à ce/celle/celui qu'il aime, « *il ne connaît pas ce qu'il aime, parce que ce qu'on aime n'apparaît pas avant qu'on l'aime.* » (Marion, 2003, p.150). On peut comprendre alors la structure complète d'une disponibilité : il s'agit de favoriser le rapport de l'élève avec le travail de la culture, rapport qui passe par l'enseignant médiateur, en le rendant accueillant de ce médiateur, ce qui suppose au préalable que celui-ci accueille *d'abord* l'élève, avec ses propres objets. C'est ainsi que s'ouvre ce que nous avons appelé l'espace d'un partage. Pour passer du rock à Pierre Boulez, comme l'espérait Georges Snyders, ou du rap au grégorien, pour reprendre le titre de la thèse de Jean-Marie Patard (2003), encore faut-il que l'élève qui écoute du rock ou du rap puisse se sentir accueilli avec « son » rock ou « son » rap, et que ces objets soient donc l'occasion d'un partage.

Dans l'idée d'un « partage », nous intégrons enfin une condition de disponibilité mutuelle. Il est devenu difficilement tenable, sur fond d'individualisme démocratique et de pluralité culturelle, de maintenir une exigence d'acceptation à sens unique. Il nous semble que d'ailleurs, indépendamment du contexte historique, la disponibilité mutuelle est une condition de la construction psychologique et identitaire du sujet. Pour reprendre l'heureuse formulation winnicottienne, nous avons besoin de « *la certitude que la personne en qui nous pouvons avoir confiance est disponible* » (Winnicott, 1975). Cette sécurité interpsychique est reformulée par Jacques Goimard dans son article sur le « merveilleux » (1990), qui évoque « *l'expérience d'une révélation appelant une adoration symétrique [qui] remonte à une rencontre originaire. L'enfant s'émerveille parce qu'il demande une relation fusionnelle avec une mère éternelle. Celle-ci s'émerveille à son tour parce qu'elle reconnaît en autrui son propre émerveillement archaïque* ». Si l'enseignant ne peut remplacer la mère suffisamment disponible qui permet à l'enfant de se sentir accueilli et accepté, du moins se joue-t-il quelque chose de cet ordre à un autre niveau. De façon moins directe, moins liée au corps à corps et au miroir des visages, il nous semble que se maintient, notamment, sans doute, pour ceux dont le soutien (*holding*) n'a pas été suffisant, la nécessité sensible d'une disponibilité de l'autre à soi. Cette disponibilité, si tant est que la volonté d'une éducation soit d'abord à la charge de l'éducateur, est donc surtout à penser de son côté, contre l'idée admise que le problème de la disponibilité est celui des élèves. Une telle disponibilité ne peut s'objectiver, elle ne correspond pas au total d'interactions de l'enseignant divisé par le nombre d'élèves. Elle passe par une qualité d'attention à autrui, bien évidemment, mais plus précisément, pour ce qui nous préoccupe ici, par une attention aux « objets » d'autrui

(ce qui, psychiquement, revient au même). Dans cette réception inversée –l'adulte recevant (de) l'enfant et de l'adolescent –, il est finalement question d'un espace intermédiaire commun, avant de viser une « culture commune ».

Conclusion

Si c'est bien ce que nous faisons qui nous forme, nous fait être ce que nous sommes, la façon dont le travail de la culture tend à se dissoudre en un rapport à des objets culturels, tant à l'école, par une distance objectivante, qu'en dehors, par une consommation médiatique et numérique, doit nous alerter à propos de notre propension à la réification. Dans de telles conditions, il n'est pas sûr que même une institution qui se veut émancipatrice, comme l'école, *puisse* l'être, son mode de sollicitation renvoyant davantage à une exposition à une sorte de « cosmos » d'objets plus qu'à un monde (habitable). Un certain rapport aux objets de la culture doit pouvoir s'inscrire dans ce triangle tendu entre substantialité de l'objet, plaisir du rapport et possibilité ultérieure d'une analyse critique. Mais même cette mise en tension, facilitée par l'accueil des objets de l'autre, de tout objet, donc, ne peut échapper à la tendance à la réification induite par tout rapport objectivant ou de consommation. Il s'agirait alors de faire plus pleinement place à l'affectivité, au lien aux objets, de manière à ce que ni l'objet ni le sujet ne soient isolés, mais en relation, *dans une interdépendance constante*. Si on suit cette voie, on peut comprendre que le lien à des objets nouveaux – des objets plus substantiels, plus résistants –, passe par un lien à autrui, par un engagement d'ordre affectif (au sens où l'on est placé dans des conditions autorisant d'être *affecté* par autrui). Cela nous conduit ainsi à reconsidérer les espaces de la construction, de la transmission, du partage. Contre une émancipation précoce, l'accueil, l'avance faite à autrui, une disponibilité mutuelle tant à autrui qu'à ses « objets » deviennent des perspectives de refondation éducative. La responsabilisation prématurée peut devenir une nouvelle forme d'abandon, comme une nouvelle forme d'exposition de l'enfant, qui est ainsi « re-cueilli » par les propositions « attentives » des marques, de l'industrie culturelle, du loisir, voire adopté par de nouvelles paternités (de tel ou tel maître à penser) et de nouvelles fraternités (de telle ou telle organisation guerrière ou terroriste). Le négationnisme affectif peut ainsi conduire aux pires passions et aux dépendances les plus destructrices. Une émancipation durable suppose paradoxalement, sans doute, la construction de liens suffisamment forts, qui permettent de se tenir en se sentant soutenu.

Bibliographie

ADORNO T.W. & HORKHEIMER M. (1983), *Dialectique de la raison*, Paris, Gallimard.

ARENDT H. (1972)*, La crise de la culture,* Paris, Folio, (Traduction par P. Lévy).

BAUMANN Z. (2006), *La vie liquide,* Paris, Rouergue, (Traduction par C. Rosson).

BENJAMIN W. (2008, [1939]), *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique,* Paris, Folio, (Traduction par M. de Gandillac).

BUCKINGHAM D. (2010, [2000]), *La mort de l'enfance. Grandir à l'âge des médias,* Paris, Armand Colin, (Traduction par C. Jacquet).

CHALIER C. (2008), *Transmettre de génération en génération*, Paris, Buchet Chastel.

GOIMARD J. (1990), « Merveilleux », *Encyclopaedia Universalis*, Tome 14.

GOODY J. (1979), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage,* Paris, Éditions de Minuit, (Traduction par J. Bazin & A. Bensa).

HAROCHE C. (2008), *L'avenir du sensible*, Paris, Presses Universitaires de France.

HENRY M. (2011, [1987]), *La barbarie*, Paris, Presses Universitaires de France.

IMBERT F. (1979), *L'Émile ou l'interdit de la jouissance*, Paris, Armand Colin.

LYOTARD J.F. (1979), *La condition postmoderne*, Paris, Les éditions de minuit.

MARION J.L. (2003), *Le phénomène érotique*, Paris, Le livre de poche.

MARX K. & ENGELS F. (1982, [1932]), *L'idéologie allemande*, Paris, Éditions sociales.

PATARD J.M. (2008), *Du rap au grégorien*, Thèse de doctorat, Université de Nantes. Nantes, http://www.sudoc.fr/143191470

POSTMAN N. (1996, [1982]), *Il n'y a plus d'enfance*, Paris, INSEP.

RANCIERE J. (2000), *Le partage du sensible. Esthétique et politique*, Paris, La Fabrique.

RANCIERE J. (2008), *Le spectateur émancipé*, Paris, La Fabrique.

SLOTERDIJK P. (2000), *Règles pour le parc humain*, Paris, Fayard/Mille-et-une nuits.

SNYDERS G. (1986), *La joie à l'école*, Paris, Presses Universitaires de France.

STEINER G. & LADJALI C. (2003), *Éloge de la transmission*, Paris, Albin Michel.

STIEGLER B. (2008), *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion.

TOCQUEVILLE A. (de) (2008), *De la démocratie en Amérique*, Paris, Gallimard.

VANDENBERGHE F. (1998), *Une histoire critique de la sociologie allemande. Aliénation et réification. Tome II - Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas*, Paris, La Découverte.

WINNICOTT D. (1975), *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.

ZALTZMAN N. (2007), *L'esprit du mal*, Paris, Éditions de l'Olivier.

Varia

YOUCEF ALANBAGI, GHISLAIN CARLIER & JACQUES MIKULOVIC XXX
Identités professionnelles des formateurs d'enseignants d'EPS en UFR STAPS lors de l'année de préparation au CAPEPS

HEJER BEN JOMAA BEN HSOUNA & ANDRE TERRISSE ....
L'effet d'un « déjà-là » sur la pratique d'un enseignant : le point de vue de la didactique clinique de l'EPS

PHILIPPE CLAUZARD...
Analyse des styles ou stratégies d'enseignants dans l'apprentissage grammatical

PHILIPPE A. GENOUD & MATTHIAS GUILLOD...
Développement et validation d'un questionnaire évaluant les attitudes socio-affectives en maths

LUCIE HERNANDEZ, NATHALIE OUBRAYRIE ROUSSEL & YVES PRETEUR...........
La (dé)mobilisation scolaire : les enjeux de la socialisation par les pairs

AUDE VILLATTE, JULY CORBIN & JULIE MARCOTTE..
Profils des jeunes adultes en situation de « raccrochage » au Québec. Le cas particulier des jeunes femmes inscrites en Centre d'Éducation des Adultes

Identités professionnelles des formateurs d'enseignants d'EPS en UFR STAPS lors de l'année de préparation au CAPEPS[1]

Youcef Alanbagi, Ghislain Carlier & Jacques Mikulovic[2]

Résumé

Depuis la création des quatorze unités d'enseignement et de recherche en éducation physique et sportive (UER EPS) en novembre 1968 suite à la loi Faure, puis des UFR STAPS en 1984, avec les débats entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, la formation des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) est marquée par des tensions entre les orientations professionnelles et universitaires. Cet article aborde le regard sur les contenus de formation des futurs professeurs d'EPS au certificat d'aptitude au professorat d'EPS (CAPEPS) du point de vue des formateurs d'enseignants. Cette recherche permet de mettre en évidence une distribution des formateurs intervenant lors de l'année de préparation à ce concours. Elle s'appuie sur un corpus de quarante et un formateurs impliqués dans ces masters en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) support de la préparation, lesquels sont interrogés à l'aide d'un questionnaire qui a fait l'objet d'une analyse factorielle des correspondances. L'étude met ainsi en relief trois pôles antagonistes de formateurs : les Scientifiques, les Didacticiens et les Sportifs. Elle permet également d'identifier les difficultés qu'ont les formateurs en STAPS à se représenter leur propre fonction au sein de l'Université. En effet, nous repérons que l'image que les formateurs se font de l'enseignant d'EPS débutant, au sortir de sa formation diplômante, n'est autre que celle qu'ils pensent avoir été. Cette recherche fait écho aux travaux de Peyronie (1998) montrant l'importance de la dimension expérientielle dans la construction identitaire, de même que ceux de Pérez-Roux (2011) quand elle s'intéresse à la construction identitaire des enseignants d'EPS.

1. Introduction

La formation des enseignants d'EPS : complexité des rapports théorie/pratique au sein des UFR STAPS

Une façon de mesurer la bonne santé d'une discipline ayant son débouché principal dans l'enseignement scolaire peut s'adosser à l'appréciation des formateurs d'enseignants sur leurs fonctions au sein de l'Université. Dans la plupart des pays occidentaux, les sociétés et l'institution scolaire sont en proie à des transformations socioéconomiques et culturelles importantes. Dans le même temps, le processus de démocratisation quantitative des systèmes d'enseignement secondaire et supérieur continue et augmente l'hétérogénéité des publics scolaires et des situations éducatives. Ces transformations sont interreliées et peuvent affecter directement l'enseignant dans sa classe. De surcroît, les enseignants sont confrontés aussi aux conséquences des politiques de réforme importante des systèmes scolaires qui sont initiées dans de nombreux pays pour « adapter » les systèmes scolaires à ces nouveaux enjeux (Maroy, 2006).

[1] UFR STAPS : Unité Formation Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques Sportives - CAPEPS : Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive.

[2] Youcef Alanbagi, docteur en sciences et techniques des activités physiques et sportives et professeur agrégé d'éducation physique et sportive, Groupe d'étude pour l'Europe de la culture et de la solidarité (GEPECS), Université Paris Descartes Sorbonne. Ghislain Carlier, professeur ordinaire, Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (GIRSEF), Université catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve, Belgique). Jacques Mikulovic, professeur des universités en STAPS, Laboratoire Cultures Education Sociétés (LACES), Université de Bordeaux - ESPE d'Aquitaine.

Les formateurs d'enseignants sont les premiers acteurs de la formation et en EPS, ils participent à l'évolution de cette discipline en formant des générations d'enseignants (Michon & Caritey, 1998) qui tentent de s'adapter à chaque fois aux nouveaux enjeux présentés. Des typologies de profils d'enseignants d'EPS issues de ces formations ont été mises en lumière par Pérez-Roux (2011). Cinq profils identitaires sont esquissés à partir des modes d'implication privilégiés. Toutefois, à ce jour, aucune typologie des formateurs STAPS préparant au métier de professeur d'EPS n'est établie. Cette étude vise à catégoriser cet ensemble hétérogène de formateurs, sans pour autant l'y réduire, au vu de la complexité du sujet traité, mais interpelle la notion d'identité professionnelle. Cette identité professionnelle des formateurs est un processus complexe et dynamique traversé selon Dubar (1992) par une double transaction, l'une biographique, l'autre relationnelle. Ces deux axes sont toujours en tension *via* un axe intégrant la problématique de la continuité et du changement, et un autre intégrant la question du rapport de soi à soi et de soi à autrui (Pérez-Roux, 2006). L'axe continuité/changement est appréhendé à travers le parcours professionnel. Cette identité professionnelle devient alors une construction « singulière » liée à l'histoire personnelle et aux multiples appartenances sociales de chacun, ainsi qu'un processus relationnel de différenciation et d'identification à autrui.

Riopel (2006) rappelle que la dimension sociale de l'identité renvoie à la notion d'appartenance à une communauté. Cette dimension met en évidence l'impact du groupe sur l'individu et l'intériorisation par celui-ci des modèles sociaux du corps professionnel. Si cette dimension sociale de l'identité se définit par le « nous », l'identité psychologique s'exprime en « je » et s'appuie sur la singularisation de l'individu (Cattonar, 2006 ; Maroy & Cattonar, 2002). Dans une formation professionnelle, la présence simultanée de ces deux dimensions de l'identité est essentielle pour que celui qui exerce le métier reste lui-même alors qu'il assume son rôle professionnel.

Au sein des UFR STAPS, les formateurs préparant aux concours de recrutement sont-ils là pour former des spécialistes de sport ? Des experts de la pédagogie et de la didactique ? Des scientifiques en herbe ? Des fonctionnaires respectueux des finalités de l'École ? Comment « l'individu formateur » préserve-t-il le sentiment de rester le même (en cohérence) tout en changeant de posture pour faire face à la complexité de sa mission ? (Pérez-Roux, 2010).

Parallèlement et à la suite de Gleyse (2001), nous observons un mouvement d'académisation des recherches en STAPS (Alanbagi, 2012 ; Quidu, 2012), lesquelles s'autonomisent de plus en plus de l'EPS scolaire et de la formation professionnelle qui avaient présidé à leur structuration originelle. Elles seraient donc délaissées par de nombreux chercheurs en STAPS. De même, les productions en STAPS sont soumises à un double système de normes. Nous retrouvons les normes épistémiques favorisant la découverte et la dissémination de la vérité scientifique et les normes éthiques. Ces deux ensembles définissent un continuum sur lequel les chercheurs se répartissent (Collinet, 2003 ; Durand & Arzel, 2002). Selon eux, les UFR STAPS seraient traversées par l'opposition de deux modèles épistémologiques que sont celui de la commande et celui de l'autonomie. Pour ces auteurs, il existerait chez les intervenants en STAPS une volonté de légitimer la spécificité de ces UFR, au-delà des disciplines de référence, en affirmant leur propre identité (théorie de l'autonomie). En même temps, ladite volonté se traduirait par une forme de reproduction des habitudes scientifiques disciplinaires établies en dehors d'elle (théorie de la commande). Lesdits modèles préconisent des conceptions contrastées des rapports entre la théorie, comprise comme l'ensemble des lois et des règles sur un sujet particulier et la pratique enseignante qualifiée par les dix compétences que doit posséder l'enseignant pour exercer son métier (Arrêté du 12/05/2010).

Incidences de cette complexité du point de vue des pratiques formatrices

Nous constatons aujourd'hui qu'au sein du corps des professeurs d'EPS, l'identité professionnelle est une mosaïque car les modalités de recrutement, selon les périodes, ont varié autant que les profils d'enseignants. Michon et Caritey (1998) ont analysé cet « effet génération » chez les enseignants d'EPS. Lorca (2000) classe ceux-ci en quatre « tribus » : les « socio-didacticiens », les « formalistes didacticiens » dont les conceptions répondent à une logique

d'ordre scientifico-technique de la discipline scolaire, les « psycho-pédagogues » et les « socio-pédagogues » qui eux sont plutôt sur la recherche de l'épanouissement de l'élève. Pour lui, la tribalité se caractérise par l'adhésion à des valeurs, des normes étayées par des idéologies et des théories autour desquelles se bâtissent non seulement les conceptions sur la discipline mais également sur l'individu, la société et la culture. Elle se construit aussi par l'appartenance à des instances de reconnaissance, des codes d'interaction entre acteurs. Pérez-Roux (2011) distingue cinq profils identitaires, esquissés à partir des modes d'implication privilégiés : le groupe des « entraîneurs » et des « compétiteurs » qui privilégie un engagement essentiellement extérieur au système scolaire et centré sur les pratiques sportives ; le groupe des « éducateurs » et des « acteurs institutionnels » qui valorise des formes d'implication internes au système scolaire et semble davantage organisé autour de la formation et du suivi des élèves ; enfin, celui des « critiques » qui ne revendique aucune forme d'implication particulière.

Nonobstant, *« ces modèles ne sont ni une représentation fidèle de la réalité, au sens où chaque type renverrait à une incarnation vivante, ni une typologie réductrice des enseignants d'EPS. Si certains enseignants privilégient fortement une forme d'implication, d'autres jouent sur différentes dimensions et construisent leur cohérence dans des formes variées d'engagement, qu'ils mettent en relation pour donner sens à leur action »* (Pérez-Roux, 2011). Il existe toutefois un point commun concernant la formation des professeurs d'EPS, quelle que soit la période considérée, c'est l'assujettissement à la double contrainte de validité scientifique et d'utilité sociale (Collinet & Terral, 2010). Cependant beaucoup de formateurs s'inspirent de conceptions divergentes des savoirs professionnels développés par Boussard, Demazière & Milburn (2010), Demazière & Gadéa (2009) ou Champy (2009). Dans la perspective fonctionnaliste, ce sont des savoirs à base scientifique et des formations centrées sur l'acquisition des connaissances qui prédominent alors que pour les interactionnistes, les savoirs d'expérience et les formations centrées sur la démarche d'appropriation par le sujet prédominent.

Dans les UFR STAPS, ces deux tendances peuvent se retrouver chez les formateurs au CAPEPS avec une différence entre ceux qui interviennent exclusivement sur les épreuves d'admissibilité et ceux qui interviennent aussi sur les épreuves d'admission, ce qui pourrait amener des différences de points de vue concernant la formation proposée lors de l'année de préparation au CAPEPS. Ces catégorisations restent toutefois parcellaires et les contours perméables. En outre, l'adaptation des nouveaux enseignants d'EPS à des conditions d'enseignement difficiles ne se fait pas sans difficulté car des décalages existent entre ce qu'ils ont appris en formation et la réalité du terrain face aux élèves (Rayou & Ria, 2009).

2. Hypothèse et méthode : population et procédures

La disparité d'approche de la formation par les formateurs donne lieu à différents profils d'intervention dépendants des stratégies développées pour répondre aux cadres du concours. S'y ajoutent les priorités éducatives des différents lieux de formation au regard du hiatus existant entre le discours théorique en STAPS et l'intervention sur le terrain (Léziart, 2008, 1996). De ces divergences, nous faisons l'hypothèse qu'une typologie des formateurs en EPS intervenant lors de l'année de préparation au CAPEPS (Alanbagi, 2012) est identifiable.

Légende et codification des modalités issues du questionnaire sur la formation des enseignants d'EPS

Nous avons adressé un questionnaire dans toutes les UFR STAPS de France (annexe n°1). Il fut construit à partir de différends constatés lors d'entretiens semi-directifs, enregistrés et retranscrits intégralement, chez neuf formateurs de l'UFR STAPS de Caen concernant les caractéristiques identitaires des formateurs au CAPEPS. Ces neuf entretiens réalisés ont été traités avec le logiciel d'analyse des données Modalisa 4.0. Une question indirecte n'a pas été intégrée à l'analyse factorielle en raison d'un différentiel sémantique qu'a identifié Osgood *et coll.* (1957). En effet, chaque mot possède une dénotation précise, un noyau dur, constant, que nous retrouvons inscrits dans le dictionnaire. Mais la signification totale d'un mot dépasse cet aspect dénotatif

permanent. Le contexte d'un mot dans la phrase, ou l'impression créée par ce mot en référence aux expériences individuelles passées, constitue une variable sémantique du mot, sa connotation. Ainsi, les différents mots furent « le didacticien » (Didac). Sémantiquement, le didacticien est celui qui s'intéresse à l'étude des situations d'enseignement du point de vue du rapport élève/savoirs. Pour Parlebas (1991), *« la didactique n'est pas une science : c'est une technologie, une méthode finalisée par des options normatives ».* C'est la raison pour laquelle nous différencions le « didacticien » du « scientifique » (Scient). Ce dernier présente lui des qualités de rigueur, d'exigence et d'objectivité. Concernant le « pédagogue », c'est sa relation avec l'élève qui est souligné. Le quatrième qualificatif concerne l'enseignant « performant aux écrits » (PerfEcri). Celui-ci obtient de bonnes notes aux devoirs de préparation, ainsi qu'aux épreuves d'admissibilité. Ensuite, le « sportif » (Sportif) est expert dans une ou plusieurs activités physiques, sportives ou artistiques (APSA). Il intervient aussi en tant qu'entraîneur dans un club. Enfin, le « gestionnaire » (Gest) est le fonctionnaire de l'État à proprement parler. Son rôle s'apparente à celui de coordinateur de la discipline au sein de son établissement. Les quarante et un formateurs en STAPS (PRAG EPS, maîtres de conférences et professeurs des universités) ayant répondu peuvent être, de par leur formation universitaire et leur qualification professionnelle, considérés comme des informateurs fiables et de bonne qualité.

▪ *Les principes de l'analyse factorielle des correspondances (AFC)*

Pour analyser et traiter des données brutes issues du questionnaire, nous avons codifié les questions afin de comprendre et rendre lisibles quelles réalités elles représentent. Aussi, dans le but d'en rendre la compréhension moins fastidieuse, nous les présentons sous la forme d'un tableau (annexe n°2) repérées par les codifications. Ces codifications représentent des variables qui seront précisées en deux temps de par leur nature différente. Nous avons des *variables explicatives actives* (au nombre de vingt-quatre) et qui sont spécifiques au questionnaire proposé. Ainsi les questions « Le programme du concours CAPEPS est-il en cohérence avec le métier ? », « Que faudrait-il pour avoir la meilleure formation possible pour les professeurs d'EPS ? » contribuent au calcul des facteurs et donc à la construction des plans factoriels et de leur représentation graphique. Douze *variables explicatives supplémentaires*, généralement des variables de statut (sexe, diplôme, spécialité sportive), sont simplement « projetées » sur les plans factoriels structurés par les variables actives sans contribuer au calcul.

Nous attribuons à chaque questionnaire rempli un numéro d'identification fait d'une succession de chiffres. Nous trouvons donc autant de chiffres que de questions, et la valeur maximale de ces chiffres est celle du nombre de modalités extrait de ces questions. En effet, nous pouvons remarquer que pour le répondant n°40, le codage « 214530220155234014110202$\underline{2}$34050006132 » signifie que le questionnaire comporte trente-six questions (nous sommes en présence d'une suite de trente-six chiffres), qu'à la quatrième nous avons au moins cinq réponses possibles (puisqu'il a cinq), que le sujet ne s'est pas exprimé à la 30e, 31e ou 32e question (0 signifie, en général, non-réponse). Aussi, il s'agit d'un homme car la variable « sexe » qui est soulignée (codée « SEX ») est en 25e position, et que « 2 » signifie « masculin ». Le logiciel *tri-deux* de Cibois et Alber construit un tableau de Burt (tableau de nombres où toutes les variables explicatives et expliquées sont inscrites une fois en ligne et une fois en colonne), duquel il calcule les vecteurs factoriels. Dans un fichier parallèle, nommé, nous inscrivons l'intitulé court des modalités des réponses (*CAnalyseurReflexif, CohProgMet+*…).

La stratégie utilisée pour mettre en œuvre les méthodes d'analyse est de respecter la situation d'incertitude de départ et de ne pas imposer une méthode qui force les résultats dans un sens ou un autre mais qui laisse émerger d'éventuelles surprises. À cette fin, le processus d'analyse sera caractérisé par l'utilisation du concept de *variable d'intérêt* : toute enquête est réalisée quand nous sommes face à un phénomène dont nous voulons rendre compte et cette focalisation détermine une ou plusieurs « variables d'intérêt » que nous souhaitons mettre en évidence. Nous proposerons donc une première méthode consistant à repérer quelles sont les questions de l'enquête qui sont le plus liées à cette variable d'intérêt. À l'instar de Cibois (1997), nous utilisons le PEM (pourcentage d'écart maximum à l'indépendance) pour déterminer à partir de quelle valeur nous pouvons dire que les écarts positifs à l'indépendance sont élevés.

Comme cette méthode est très simple du point de vue théorique, elle permettra de comprendre les notions *d'indépendance* dans un tableau et *d'écart à l'indépendance*, qui sont indispensables pour la bonne intelligence des méthodes suivantes. Une fois repérées les variables qui sont liées au phénomène étudié, nous utiliserons une méthode, *l'analyse des correspondances*, qui permettra de faire une analyse globale de celui-ci, c'est-à-dire qui positionnera les différentes modalités de la variable d'intérêt dans un univers de modalités suffisamment riche pour que des hypothèses de travail puissent en être issues, mais également limité pour que l'analyse ne soit pas submergée par trop de données. Une fois cette vue d'ensemble établie, l'étude s'est ensuite focalisée sur des points précis qui demandent une investigation complémentaire car l'analyse précédente, comme une carte qui englobe un vaste territoire, est peu précise et trop incertaine. De l'analyse globale, nous passons à *l'analyse locale*, et de l'hypothèse de travail à sa vérification. Dans ce but, nous utilisons également *la méthode du tri-deux* (Collard, 1998 ; Cibois, 1984). Il s'agit d'une méthode post-factorielle dont les sociologues postulent que les écarts positifs supérieurs à 40 % du PEM correspondent à de fortes attractions et méritent d'être visionnés, sur le plan factoriel, par des arcs joignant deux à deux les modalités, c'est-à-dire dont le nombre de réponses qui leur sont attribuées est nettement supérieur à celui que donnerait l'indépendance. Nous procédons, en somme, au tri des questions deux à deux. La démarche utilise les mêmes écarts à l'indépendance que le test du khi-deux.

3. Résultats

Dans un premier temps, nous présentons une vue d'ensemble des réponses des questionnaires. Pour ce faire, nous sélections les modalités les plus représentatives du questionnaire qui sont, pour les modalités actives, celles correspondant à ce que doit être un professeur d'EPS apte au service selon le référentiel des dix compétences (Arrêté du 12/05/2010). Le programme permettant de déterminer le nombre de PEM positif avec un seuil de 5%, nous en propose quatre-vingts.

Le tableau de résultat nous indique un Phi-deux (Phi2) de 0,991. Le Phi2 est le khi2 divisé par l'effectif total des données recueillies. Il représente les 100% d'informations pertinentes. Empiriquement, dans le cas d'un tableau de Burt (tableau de nombres où toutes les variables explicatives et expliquées sont inscrites une fois en ligne et une fois en colonne à partir duquel le logiciel calcule les vecteurs factoriels), au-dessus de *0,1*, les valeurs propres témoignent de bonnes liaisons entre les questions, entre *0,1* et *0,01*, il existe une liaison, et en dessous de *0,01*, la liaison est faible. Les deux facteurs constitutifs du plan factoriel (le premier occupera l'axe des abscisses et le second l'axe des ordonnées) prennent respectivement des valeurs propres (VP) de 0.152 et 0.105 du Phi2 général, soit 15,4% + 10,6% = 26% du total d'informations. Si nous ajoutons le troisième facteur dont la VP n'est pas négligeable (0,099) et qui représente 10% du total des informations, nous obtenons des indications intéressantes.

Plus d'un tiers des données est regroupé dans l'AFC, signe de résultats probants. Pour chaque facteur, les coordonnées factorielles de chaque modalité sont précisées. Cibois (1984) suggère de nous intéresser qu'aux modalités dont la contribution par facteur (CPF) est supérieure à la moyenne des CPF. Nous nous intéresserons aux contributions supérieures à la moyenne qui est égale à treize, voire deux fois supérieure à celle-ci, c'est-à-dire vingt-six. Les CPF sont en effet d'autant plus intéressantes qu'elles apportent une part importante de Phi-deux.

L'opposition mise en évidence par le premier facteur est celle de l'orientation « théorique » rencontrée dans le cadre de la formation. Les formateurs se caractérisant comme des étudiants scientifiques qu'ils furent et non comme des sportifs sont actuellement ceux qui se disent « analyseurs et réflexifs ». Ces derniers ont repris leurs études pour le plaisir après le CAPEPS. Ils pensent qu'un professeur d'EPS doit d'abord être un scientifique, et performant dans les épreuves écrites, sans être forcément un animateur.

A contrario, d'autres formateurs pensent que pour devenir un professeur d'EPS apte au service, il

n'est pas besoin d'avoir les caractéristiques d'un scientifique, mais plutôt celles d'un didacticien, au sens de la didactique praticienne. C'est-à-dire un enseignant axant son travail sur une théorisation de sa pratique et notamment de la théorisation des APSA qu'il enseigne. D'ailleurs, lorsqu'ils étaient étudiants, ces formateurs ne se caractérisaient pas du tout comme des scientifiques. En effet, pour seulement quatre répondants, nous avons un changement d'orientation entre ce qu'ils pensaient être lorsqu'ils étaient étudiants et leur position actuelle de formateur. Ainsi, un formateur qui se caractérisait comme scientifique lorsqu'il était étudiant, c'est-à-dire qui essayait de mettre en œuvre des protocoles pour résoudre des problèmes pratiques, se caractérise encore aujourd'hui comme un scientifique et sont aujourd'hui des universitaires dont c'est la fonction. Cependant, ils pensent qu'ils étaient aussi performants lors des épreuves écrites du concours et ont continué leurs études pour explorer de nouveaux champs de leur pratique de chercheur. De plus, ils considèrent que le programme du concours est cohérent au regard de la réalité du métier. Dès lors, deux logiques semblent s'affronter : des professeurs plutôt sensibles à la préparation au concours et d'autres plutôt orientés vers une formation professionnelle qui l'intégrerait néanmoins.

Pour le deuxième facteur, à travers l'observation des CPF supérieures à deux fois la moyenne, nous avons relevé six modalités, en ce qui concerne les coordonnées factorielles positives et quatre avec des coordonnées factorielles négatives. Comme précédemment, pour le premier facteur, c'est du côté positif de l'axe que les contributions sont les plus fortes. De fait, nous n'avons retranscrit que les modalités dont les CPF sont supérieures à deux fois la moyenne (CPF > 2M), pour ces coordonnées factorielles. Si le premier facteur constelle les modalités exprimant les différences entre les « scientifiques » et les « didacticiens », le second semble introduire une nouvelle dichotomie. Il fait apparaître une nouvelle famille représentée par les « sportifs ». Ces formateurs se caractérisaient comme des animateurs et des sportifs étant étudiants et encore actuellement. Ils pensent qu'un professeur d'EPS apte au service doit d'abord être un sportif et un peu un didacticien. Ils ne pensent pas du tout qu'un professeur d'EPS doit être de bon niveau dans les épreuves écrites, ni être un scientifique.

Maintenant, voyons si les sous-groupes modélisés par la représentation graphique des PEM sont effectivement présents au nombre de trois. Pour ce faire, nous sélectionnons les trois pôles didactique, sportif et scientifique découverts précédemment car nous avons vu que les identités n'avaient pas changé. Le PEM étant valué ou simple (Cibois, 1984), le trait est d'autant plus épais que la valeur du PEM est forte lorsqu'il est valué avec des petits pointillés pour les PEM inférieurs à 10%, des pointillés longs entre 10 et 20%, un trait fin entre 20 et 30%, plus épais entre 30 et 40% et trait large, au-dessus de 40%. Ici, nous choisissons de faire apparaître les PEM sous forme valuée afin de rendre lisibles les résultats. Nous obtenons donc la figure 1.

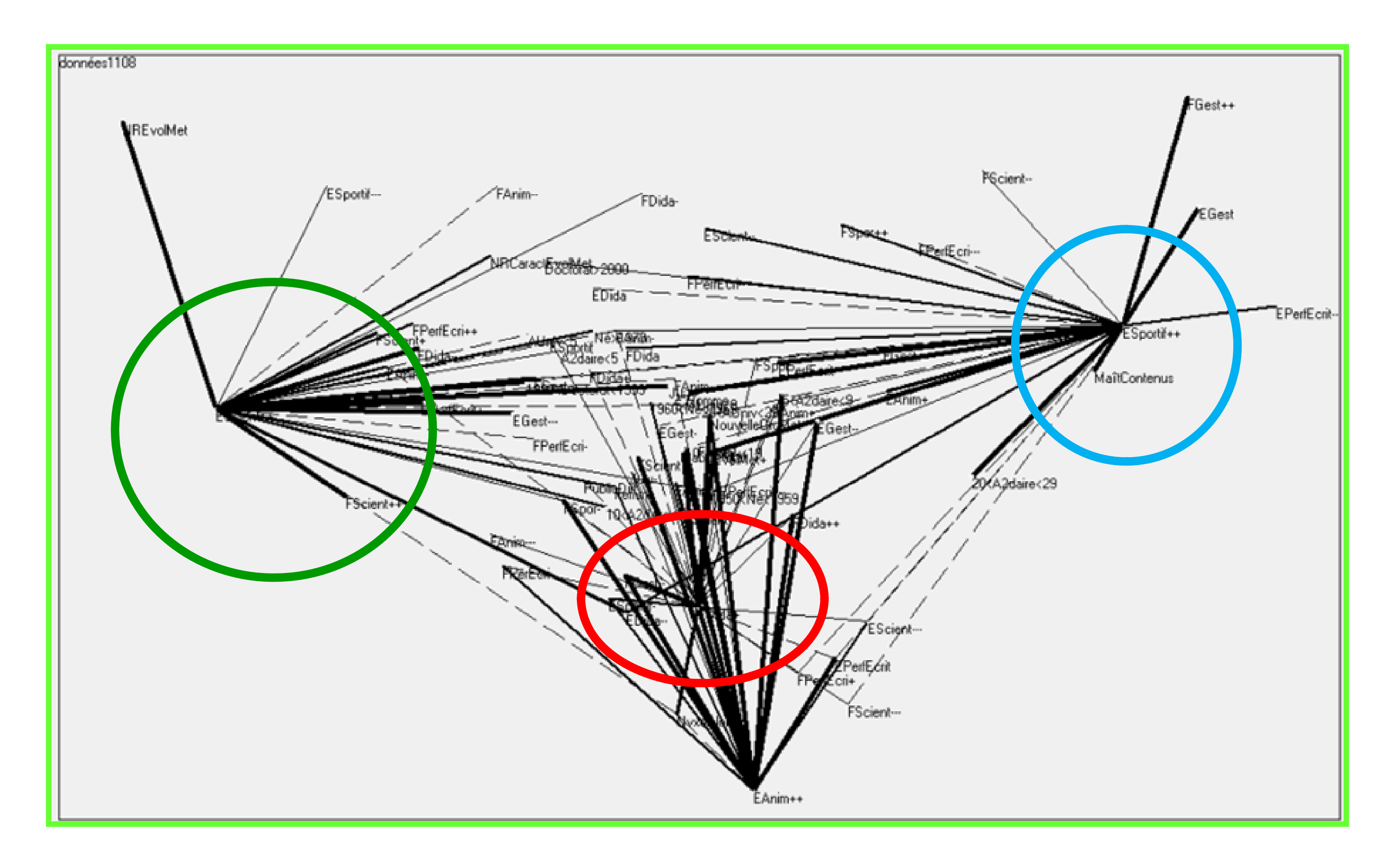


Figure 1 - Graphe du Tri-Deux, présentant les attractions (en gras, supérieures à 40 % du PEM) des modalités actives et supplémentaires des trois premiers facteurs :
Les trois familles de formateurs lorsqu'ils étaient étudiants : les « Sportifs » ; les « Didacticiens » ; les « Scientifiques ».

En première lecture, elle annonce un espace des positions de modalités qui sont en conjonction les unes avec les autres et partagé en trois sous-groupes. Au passage, notons qu'elle retranscrit les données des trois premiers facteurs, ce qui en augmente la fiabilité. Ainsi, les hypothèses émises par le plan factoriel sont affinées. Nous y distinguons trois familles de formateurs lorsqu'ils étaient étudiants. À l'ouest (en vert), nous avons les formateurs qui se qualifiaient de « Scientifiques » lorsqu'ils étaient étudiants. Au nord-est (en bleu), nous avons ceux qui se déterminaient comme des « Sportifs » et au sud (en rouge), nous retrouvons les « Didacticiens ».

En utilisant la même méthode de représentation graphique de la valeur des PEM pour déterminer les familles d'étudiants qu'ils furent, nous sélectionnons les modalités renseignant sur les pôles scientifique, didactique et sportif des formateurs. D'après la figure 2 (ci-après), nous relevons les trois sous-groupes décrits précédemment mais cette fois-ci chez les formateurs actuellement. À l'ouest, nous avons les formateurs « Scientifiques », au nord-est, les « Sportifs » et au sud, nous retrouvons les « Didacticiens ».

Nous distinguons sur la figure 3 qu'il existe donc trois familles de formateurs qui se retrouvent chez ces derniers lorsqu'ils étaient étudiants. À l'ouest, nous avons le pôle des « Scientifiques », au nord-est, nous avons celui des « Sportifs » et au sud, nous retrouvons les « Didacticiens » qui constituent le troisième pôle. La superposition des figures indique la permanence entre les identités estudiantines et celles des formateurs actuellement, mais aussi l'existence de trois sous-groupes de formateurs qui coexistent dans le cadre de la formation au CAPEPS. Les traits épais indiquent de fortes liaisons, supérieures à 40% du PEM, ce qui signifie que la force d'attractivité est importante et significative (Cibois, 1984). Dès lors, une typologie de ces formateurs en trois pôles antagonistes que sont les « Scientifiques », les « Sportifs » et les « Didacticiens » apparaît. En superposant la figure obtenue à celle des étudiants qu'ils s'imaginaient être lorsqu'ils passaient eux-mêmes le concours, nous montrons que l'enseignant d'EPS débutant apte au service n'est autre que celui qu'ils pensent avoir été, perpétuant ainsi des identités distinctes et permanentes chez les formateurs.

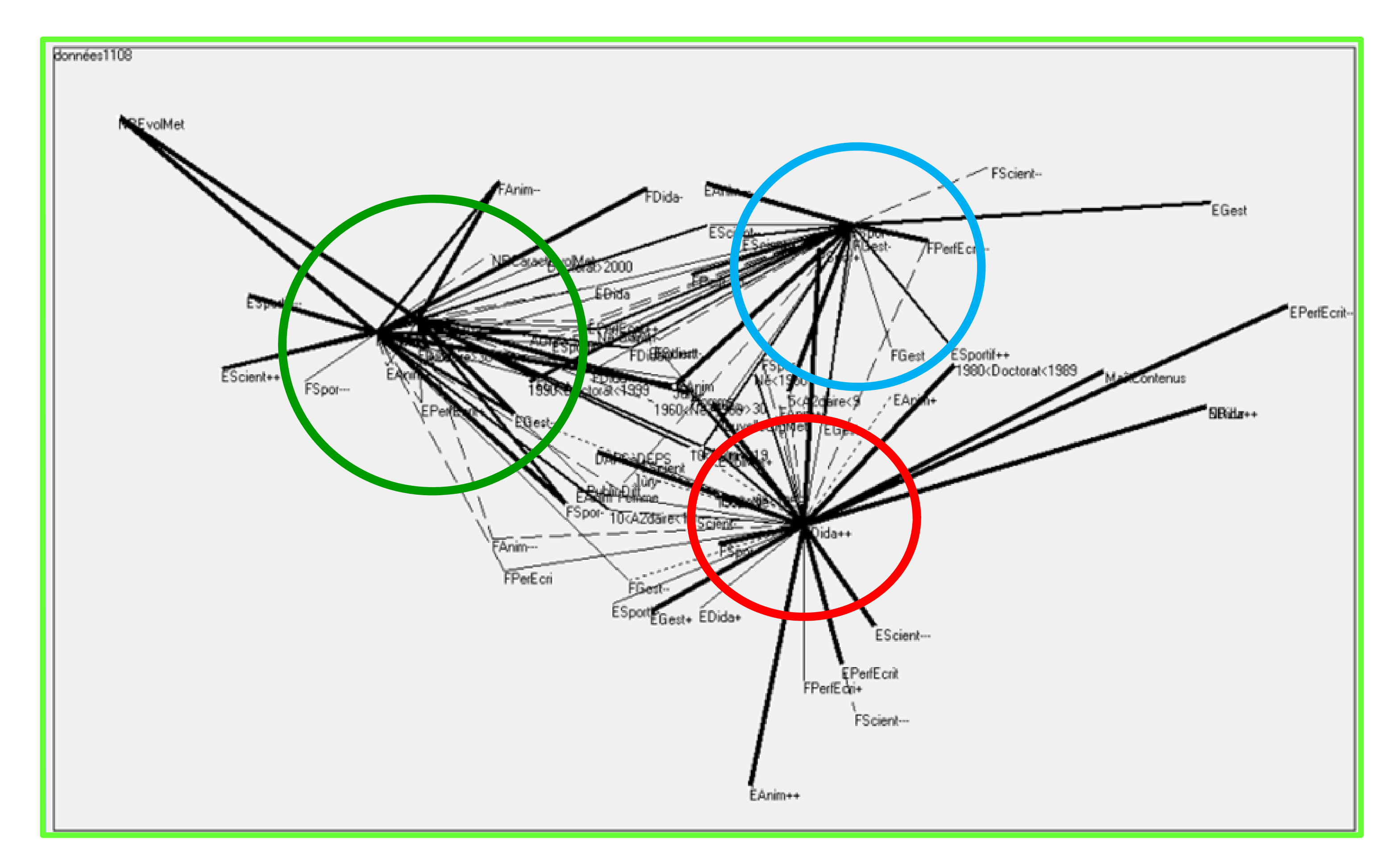


Figure 2 - Graphe du Tri-Deux, présentant les attractions (en gras, supérieures à 40 % du PEM) des modalités actives et supplémentaires des trois premiers facteurs :
Les trois familles de formateurs : les « Scientifiques » ; les « Didacticiens » ; les « Sportifs ».

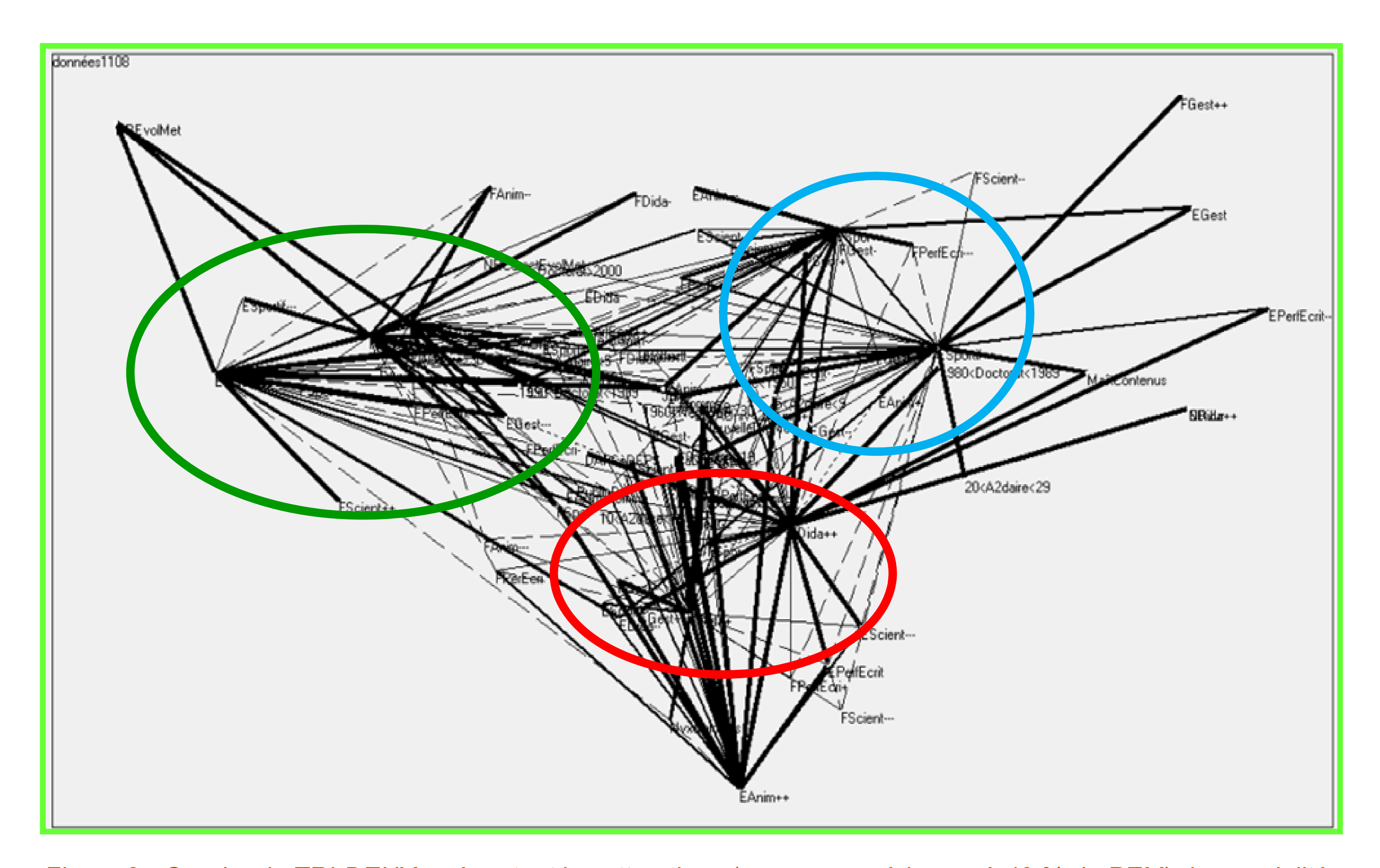


Figure 3 - Graphe du TRI-DEUX, présentant les attractions (en gras, supérieures à 40 % du PEM) des modalités actives et supplémentaires des trois premiers facteurs :
Les trois familles de formateurs et d'eux-mêmes lorsqu'ils étaient étudiants : les « Sportifs » ; les « Didacticiens » ; les « Scientifiques ».

4. Discussion

Au sein des UFR STAPS, il ressort une hétérogénéité de la formation préparant au CAPEPS. Celle-ci est due due à plusieurs facteurs comme la diversité des qualifications des intervenants, les priorités du projet de formation retenu par rapport aux cadres du concours, l'effet établissement. Une typologie des formateurs, qui intuitivement paraissait déjà exister, semble ressortir. D'après cette recherche, nous pouvons repérer qu'il existe une catégorie de formateurs « scientifiques ». Ces derniers sont convaincus de la mise en lien possible de la théorie et de la pratique durant leurs cours car ils pensent que cela peut impacter positivement les pratiques d'intervention et en retour nourrir la réflexion des étudiants. Ce sont souvent de jeunes formateurs qui ont continué leur parcours universitaire, en obtenant rapidement le concours de l'agrégation, et qui ont parfois poursuivi jusqu'à l'obtention d'un doctorat. Ces derniers, qui se caractérisent comme « scientifiques » et « analyseurs et réflexifs » pensent que le concours est en décalage avec le métier et que pour améliorer la formation, il est nécessaire de faire évoluer son organisation car les épreuves d'admission leur semblent trop formalisées et non réalistes. Pour améliorer la qualité de la formation et assurer un meilleur suivi dans le cadre d'un retour réflexif sur la pratique dans les stages, ces formateurs suggèrent de former un nombre moins important d'étudiants afin de favoriser le retour sur les pratiques et donc la possibilité de mettre en relation les savoirs théoriques dispensés durant les cours et la pratique réelle de terrain.

Ensuite, nous mettons en évidence la catégorie des formateurs « didacticiens ». Ces formateurs privilégient les savoirs théoriques car ils veulent s'affirmer au sein de l'Université et pensent que cela prépare au concours. Ce sont majoritairement des formateurs de « terrain » qui ont un vécu important dans l'enseignement de l'EPS. Ils sont plus axés sur une formation pratique dans le cadre du CAPEPS, car pour eux, un professeur d'EPS apte au service est d'abord un didacticien capable de construire des situations d'enseignement adaptées et adaptables aux caractéristiques de ses élèves, d'animer et de gérer son enseignement dans le cadre de ses missions. Ces derniers se caractérisaient déjà comme des étudiants « animateurs », « didacticiens » mais pas encore comme « gestionnaires ». Ils se considèrent comme « créatifs », c'est-à-dire qu'ils tentent des expérimentations, des innovations au cours de leurs interventions et se disent « passionnés » par la discipline. De plus, ils se caractérisent comme des « pédagogues ». Ces trois critères sont caractéristiques d'un formateur issu du terrain et qui connaît véritablement le métier de professeur d'EPS. Ils considèrent que le programme du concours n'est pas cohérent avec la réalité du métier car les épreuves écrites d'admissibilité prennent une place trop importante dans le curriculum de formation, au détriment des épreuves orales. Certains d'entre eux considèrent même qu'il n'est pas nécessaire d'être sportif pour être professeur d'EPS, d'autant qu'eux-mêmes ne s'apprécient pas comme très sportifs lorsqu'ils étaient étudiants. Or pour d'autres, cette caractéristique est très importante car ils s'estiment au contraire comme étant des sportifs accomplis.

Enfin, nous avons relevé une troisième catégorie caractérisée comme « sportive ». Ces intervenants privilégient les savoirs pratiques pour préparer les étudiants aux concours. En effet, ils construisent leurs interventions à partir de leur expérience d'enseignant d'EPS. Ils se retrouvent également en partie chez les jeunes formateurs car, pour la plupart d'entre eux, ce sont encore des pratiquants assidus mais aussi chez la génération de professeurs d'EPS née dans les années soixante à l'époque où le sport, essentiellement compétitif, était très valorisé. Ces formateurs, qui ont également une ancienneté importante en tant qu'enseignant dans le secondaire (entre dix et trente ans), possèdent un capital expérience assez important en tant qu'intervenant à l'Université et se considèrent avant tout comme des « techniciens et des sportifs ». Ces derniers sont spécialistes d'au moins une activité physique et interviennent dans la préparation des épreuves physiques et orales. En général, ils affirment que le programme du concours correspond à la réalité du métier.

Nous constatons donc que ces trois familles de formateurs interviennent au sein des UFR STAPS dans le cadre de la formation en master CAPEPS en organisant leurs interventions en

fonction du cadre du concours afin de permettre aux étudiants de le réussir, sans forcément penser que cela sera utile pour entrer efficacement dans le métier. Le pragmatisme dont ils font preuve est à l'image de l'étudiant qui se « fond » dans le moule et qui évite de paraître pour atypique ou original lors des épreuves du concours (Jourdan, 2007). Ce principe de réalité revient souvent dans les entretiens que nous avons menés. En effet, même si les formateurs jugent la formation imparfaite, du fait de la pression du concours qui est importante et qui est basée essentiellement sur des données théoriques disparates qu'il faut articuler entre elles, il n'en demeure pas moins vrai qu'eux-mêmes l'organisent en fonction du programme du concours. Dans ce cadre restreint, chaque formateur apporte son originalité en tentant de former à son image.

En distinguant ces trois catégories chez les formateurs ainsi que chez les étudiants qu'ils furent, il semble que cette caractéristique permanente des différentes identités qui perdurent, entre en concordance avec « *les recherches actuelles s'intéressant à l'action conjointe en situation d'intervention dans les APSA* » (Amade-Escot *et coll.*, 2009). En effet, celles-ci « *montrent que les institutions traversées (qu'elles soient liées à l'expérience sportive, à la formation initiale ou à l'exercice professionnel) et les assujettissements qui en résultent, influencent les façons de faire des intervenants* » (*ibid.*) en milieu scolaire. Dès lors, la superposition des figures pour les formateurs et les étudiants qu'ils furent, montre qu'il existe chez eux, une continuité d'identité dans le milieu universitaire. Afin de comprendre les identités professionnelles, et comme nous l'avons réalisé dans le cadre de notre recherche pour élaborer nos qualificatifs de formateurs, il serait intéressant de coupler de manière complémentaire l'analyse factorielle des correspondances avec d'autres entretiens semi-directifs afin de déceler les motivations les ayant amené en STAPS pour exercer cette fonction de formateurs des enseignants d'EPS.

Conclusion

L'étude réalisée confirme une hétérogénéité groupale en faisant émerger une typologie de ces formateurs en trois pôles opposés que sont les « Scientifiques », les « Sportifs » et les « Didacticiens ». Nous révélons également que ces trois pôles se retrouvent chez les formateurs en tant qu'étudiants. Au regard des résultats produits, il semble que ces derniers n'évoluent pas dans leurs représentations. Il serait nécessaire d'élargir notre recherche à un corpus plus important de répondants et la compléter par d'autres entretiens semi-directifs. Ceci corrobore donc l'existence d'identités distinctes et permanentes chez les formateurs intervenant dans la préparation au CAPEPS. En effet, lorsque nous les avons mis en relation, il ressort desdites figures une permanence entre les identités estudiantines et celles des formateurs actuellement, mais aussi l'existence de trois sous-groupes de formateurs opposés qui coexistent dans le cadre de la formation au CAPEPS et qui ont une vision différente de l'enseignant à former. Malgré des identités singulières liées à leurs parcours de formation et professionnel, les formateurs des futurs enseignants d'EPS se reconnaissent comme une communauté. Celle-ci est caractérisée par l'adhésion à des valeurs et l'intériorisation par ces derniers des modèles sociaux de ce corps professionnel au sein de la formation au CAPEPS en STAPS. Ceci permet au formateur d'exercer son métier tout en restant lui-même alors qu'il assume son rôle professionnel pour le bien des étudiants.

Avec le recul que nous permet l'histoire, nous constatons que les difficultés auxquelles la formation des enseignants d'EPS a été confrontée du point de vue de sa reconnaissance universitaire, de la diversité des lieux de formation et du statut longtemps dévalorisé des enseignants, témoignent davantage d'une opposition reconfigurée entre les pôles scientifiques et techniques que d'une réelle mise en adéquation. Les récents textes publiés par le Ministère français de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, au sujet de la mastérisation des métiers de l'enseignement, représentent manifestement une nouvelle étape qui impose politiquement une mise en synergie des compétences disponibles dans les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation, et dans les UFR STAPS. Simple collaboration ou fusion, il semble que cette dernière soit la plus opérationnelle et la plus souhaitable dans un domaine de formation qui reste très fortement marqué par des enjeux corporatistes générés par la séparation

parfois réelle, mais aussi souvent fantasmée, des problématiques de laboratoire et des problématiques de terrain. Il est essentiel de constater que l'EPS est le lieu où se manifestent les contradictions entre théorie et pratique car c'est avant tout une pratique d'intervention (Parlebas, 1981) qui doit répondre aux cadres de « l'orthodoxie scolaire » (Arnaud, 1989).

Aujourd'hui, au sein des UFR STAPS, l'EPS n'est plus une finalité unique de la professionnalisation ni un objet prioritaire des recherches (Collinet & Terral, 2010). La volonté des formateurs au CAPEPS de s'affirmer dans le paysage universitaire français reste délicate. Leurs réflexions sur les pratiques éducatives, le fait de se doter outils scientifiques propres à l'étude de la motricité ou de l'acte éducatif restent souvent confinés sur les lieux de productions[46]. De surcroît, des chercheurs montrent en creux que la formation des enseignants n'atteindrait pas son but, puisqu'elle ne préparerait pas ceux qu'elle forme à la réalité qu'ils ne découvriront qu'une fois investis dans le métier (Cattonar, 2006 ; Maroy & Cattonar, 2002). Pour rompre avec les modalités fondées sur une approche dichotomique des enjeux théoriques et pratiques du métier d'enseignant, de nouveaux dispositifs de formation émergents, initiés dans l'académie de Créteil, permettraient de développer une formation en situation professionnelle. Celle-ci pourrait accompagner les néotitulaires à devenir individuellement et collectivement enseignants (Gelin, Rayou & Ria 2007).

Bibliographie

ALANBAGI Y. (2012), *Typologie des formateurs préparant au métier de Professeurs d'Éducation Physique et sportive : complexité des rapports Théorie / Pratique dans la formation en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*, Thèse de doctorat, Université Caen Basse-Normandie.

AMADE-ESCOT C., AMANS-PASSAGA C. & MONTAUD D. (2009), « Les savoirs mobilisés dans l'action didactique par les intervenants en activités physiques et sportives : un entrelacs de processus épistémiques et institutionnels », *Les savoirs de l'intervention en sport : entre sciences et pratiques ?*, *Sciences de la Société*, P. Terral & J.-L. Darréon (dir.), n°77, p.43-62.

ARNAUD P. (1989), « Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : la mise en forme scolaire de l'éducation physique », *Revue française de pédagogie*, n°89, p.29-34.

BOUSSARD V., DEMAZIÈRE D. & MILBURN P. (2010), *L'injonction au professionnalisme : analyses d'une dynamique plurielle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

CATTONAR B. (2006). « Convergence et diversité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot », *Éducation et francophonie*, volume XXXIV : 1, p.193-212.

CHAMPY F. (2009), *La Sociologie des professions*, Paris, Presses Universitaires de France.

CIBOIS P. (1997), « Les pièges de l'analyse des correspondances », *Histoire et Mesure*, n°12, p.299-320.

CIBOIS P. (1984), *L'analyse des données en sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

COLLARD L. (1998), *Sports, Enjeux et Accidents*, Paris, Presses Universitaires de France.

COLLINET C. & TERRAL P. (2010), « La recherche universitaire en EPS depuis 1945 : entre pluralité scientifique et utilité professionnelle », *Carrefours de l'éducation*, n°30, p.169-186.

COLLINET C. (2003), « L'écriture des textes sociologiques et historiques en STAPS », *Figures du texte scientifique*, J.-M. Berthelot (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.251-274.

DEMAZIÈRE D. & GADÉA C**.** (2009), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte.

[46] Les revues françaises spécifiques aux STAPS et à l'Éducation physique et sportive (STAPS, Movement and Sport Science ou eJRIEPS) ne sont pas reconnues par la communauté scientifique universitaire dans le sens où elles ne sont pas indexées dans la liste des revues de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES).

DUBAR C. (1992), « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie*, n°4, p.505-529.

DURAND M. & ARZEL G. (2002), « Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants », *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école*, M. Carbonneau & M. Tardif (dir.), Sherbrooke, Éditions du CRP, p.61-77.

GELIN D., RAYOU P. & RIA L. (2007), *Devenir enseignant. Parcours et formation*, Paris, Armand Colin.

GLEYSE J. (2001), « De l'EPS aux sciences de la vie et aux neurosciences, l'autonomisation des STAPS », *Éducation physique et sciences*, C. Collinet, Paris, Presses Universitaires de France, p.149-172.

JOURDAN I. (2007), « Rapport au savoir des enseignants débutants en EPS : deux études de cas », *Rapports au(x) savoir(s) : du concept aux usages*, Strasbourg, Congrès international de l'AREF.

LÉZIART Y. (2008), « Logique scolaire et logique sociale : la détermination de l'identité scolaire de l'éducation physique et sportive », *Spirale*, n°42, p.19-30.

LÉZIART Y. (1996), « Les rapports théorie-pratique dans les conceptions de l'éducation physique : permanence ou changement ? Étude de trois périodes significatives », *Revue française de pédagogie*, n°116, p.51-64.

LORCA P. (2000), « La constitution de l'Éducation physique et sportive comme discipline scolaire entre 1981 et 1998 : le rôle des « tribus » », *Les contenus d'enseignement en question. Histoire et actualité*, A.D. Robert (dir.), p.147-150.

MAROY C. (2006), « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, n°155, p.111-142.

MAROY C. & CATTONAR B. (2002), « Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? », *Cahier de Recherche du GIRSEF*, n°18, p.1-27.

MICHON B. & CARITEY B. (1998), « Histoire orale d'une profession : les enseignants d'éducation physique », *Une histoire de l'Éducation Physique. Enseignements primaire et secondaire 1880-2000, Spirale n°s 13-14*, Lyon, CRIS, p.11-32.

OSGOOD C.E., SUCI G. & TANNENBAUM P. (1957), *The measurement of meaning*, University of Illinois Press.

PARLEBAS P. (1991), « Didactique et logique interne des activités physiques et sportives », *Revue EP&S*, n°228, p.9-14.

PARLEBAS P. (1981), *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*, Paris, INSEP.

PÉREZ-ROUX T. (2011), *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*, Paris, Éditions EP.S.

PÉREZ-ROUX T. (2010), « Identité professionnelle des formateurs d'enseignants de Lycée Professionnel en IUFM : enjeux et dilemmes à l'heure des réformes », *Revue Recherches en Éducation*, n°8, p.38-49.

PÉREZ-ROUX T. (2006), « Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels », *Revue Savoirs*, n°11, p.107-123.

PEYRONIE H. (1998), *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école. Formation, socialisation et « manière d'être au métier »*, Paris, Presses Universitaires de France.

QUIDU M. (2012), Les *STAPS face à la pluralité théorique*, Sarrebruck, Les Éditions Universitaires Européennes.

RAYOU P. & RIA L. (2009), « Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels », *Revue Éducation et Sociétés*, n°23, p.79-90.

RIOPEL M.-C. (2006), *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*, Laval, Presses Universitaires de Laval.

Annexe 1 - Questionnaire Formateurs STAPS

Vos réponses resteront anonymes. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Question 1. Selon vous, qu'est-ce qui caractérise le mieux un enseignant d'EPS débutant » ? Nous allons vous proposer six caractéristiques possibles. (Ne rien écrire dans <u>**ce**</u> cadre).

Performant dans les épreuves écrites d'admissibilité du CAPEPS (écrit n° 1 et écrit n° 2)
Doué en sport (sportif)
Bon animateur
Didacticien (traitement des APS, modalités d'évaluation)
Scientifique (connaissances pointues en psychologie, sociologie, anatomie, physiologie…)
Gestionnaire (coordinateur EPS)

Ces six caractéristiques vont vous être présentées à la suite deux à deux. Pour chaque paire, entourez la caractéristique qui, selon vous, identifie le mieux un futur enseignant d'EPS (Master deuxième année). Répondez rapidement, tel que vous le ressentez. Attention à bien entourer quinze fois :

performance Écrit / gestionnaire
didacticien / animateur
sportif / gestionnaire
gestionnaire / didacticien
performance Écrit / scientifique
didacticien / scientifique
sportif / animateur
scientifique / sportif

animateur / gestionnaire
didacticien / performance Écrit
animateur / scientifique
performance Écrit / sportif
scientifique / gestionnaire
sportif / didacticien
animateur / performance Écrit

Question 2. Et vous, comment vous caractériseriez-vous en tant qu'enseignant-formateur aujourd'hui ? Répondez à la question en désignant de trois à cinq adjectifs qui vous caractérisent le mieux (vous pouvez choisir d'autres caractéristiques que les six présentes ci-dessus) :

……………..../…………../……………/………….………

Question 3. Avez-vous constaté une évolution de votre situation de Professeur d'EPS depuis que vous enseignez ? Oui □ ; non □
Si « oui » développez le sens de cette évolution en une ou deux phrases :

Question 4. Avez-vous repris vos études après votre CAPEPS ? Oui □ ; non □
Si « oui » pourquoi ?

Question 5. Essayez à présent de vous souvenir quel étudiant vous étiez au moment d'obtenir le CAPEPS. Comme tout à l'heure nous vous proposons les mêmes six caractéristiques.
Pour chaque paire (entourer quinze fois), entourez-le trait qui vous caractérisait le mieux au moment de devenir Professeur d' EPS.

sportif / gestionnaire
performance Écrit / sportif
gestionnaire / animateur
scientifique / performance Écrit
animateur / didacticien

scientifique / gestionnaire
sportif / didacticien
gestionnaire / performance Écrit
animateur / sportif
didacticien / performance Écrit

animateur / scientifique
scientifique / sportif
didacticien / scientifique
gestionnaire / didacticien
performance Écrit / animateur

Question 6. Pourriez-vous nous préciser maintenant les raisons qui vous ont incitées à devenir « formateur » ? Parmi les huit propositions ci-dessous, classez les trois propositions les plus importantes : « 1 » signifiant « choix primordial », « 3 » signifiant « choix en 3e position ».
□ Par goût pour l'enseignement (en salle)
□ Sur les conseils d'un ami ou d'un proche
□ Par goût pour la recherche

 En souvenir d’une personne que j’apprécie et qui m’a marqué
 Pour cette ambiance de préparation à un concours
 Car vous pensez avoir fait le tour dans vos établissements
 Car l’opportunité s’est présentée à vous et vous l’avez saisi
 Pour obtenir une meilleure rémunération
 Pour une autre raison (précisez) : …

Question 7. À votre avis, que faudrait-il faire pour assurer la meilleure formation possible des futurs enseignants d’EPS ? Développez en quelques phrases.

Question 8. Pensez-vous que les attentes formulées par les programmes officiels du CAPEPS sont en adéquation avec le métier de Professeur d’EPS ? Oui ; non
Si « oui » ou si « non », pourquoi ? (développez en quelques phrases).

Question 9. Aujourd’hui, si cela était envisageable, accepteriez-vous de reprendre en main des classes du second degré en même temps que votre métier d’enseignant – formateur à l’université ? Oui ; non
Si « oui », ou si « non » : pourquoi ?

Question 10. Quelques précisons sur vous.
Sexe : F ; M ; Année de naissance : ….
Année d’obtention du CAPEPS externe : …; CAPEPS interne : ... ; de l’agrégation interne : …; externe : …; d’un doctorat : …; d’une habilitation à diriger des recherches :…
Spécialité sportive : …
Avez-vous été membre du jury d’un concours ? Oui ; non ; Sur quel concours ?… ; En quelle année ? …
Combien d’années avez-vous enseigné dans le secondaire ? ...
Depuis combien d’années enseignez-vous à l’IUFM-Université ? ...

Votre courriel pour recevoir le résultat de l’enquête : …

Annexe 2 - Tableau simplifié des codifications des modalités

Nous présentons ici le tableau simplifié des légendes et des codifications des modalités issues du questionnaire sur la formation des enseignants d'EPS.

Modalité	*Légende*
Les Variables Actives	
FEC 0 à 5	FEC5 : le formateur a toujours préféré cette caractéristique lors des comparaisons par paires FEC0 : le formateur n'a jamais préféré choisir la « performance aux écrits » comme caractéristique pertinente pour qualifier un bon Professeur d'EPS
FSP 0 à 5	Idem avec comme caractéristique : le « Sportif »
FAN 0 à 5	Idem avec comme caractéristique : l' « Animateur »
FDI 0 à 5	Idem avec comme caractéristique : le « Didacticien »
FSC 0 à 5	Idem avec comme caractéristique : le « Scientifique »
FGE 0 à 5	Idem avec comme caractéristique : le « Gestionnaire »
CAF 1 à 8	« CAF1 » : technicien et sportif « *CTechSpor* »
	« CAF2 » : didacticien et scientifique « *CDidaScient* »
	« CAF3 » : exigeant et engagé « *CExigeantEngage* »
	« CAF4 » : analyseur et réflexif « *CAnalyseurReflexif* »
	« CAF5 » : créatif « *CCréatif* »
	« CAF6 » : pédagogue « *CPéda* »
	« CAF7 » : animateur « *CAnim* »
	« CAF8 » : passionné « *CPassionné* »
EVL 0 à 2	Constatation d'une évolution de leur métier depuis qu'ils enseignent
	« EVL0 » pour les « non-réponses »
	« EVL1» pour indiquer une évolution « *EvolMet+* »
	« EVL2 » pour indiquer l'absence d'évolution « *EvolMet-* »
EVO 0 à 6	Les raisons de cette évolution
	« EVO0 » : non-réponse
	« EVO1 » : public différent « *PublicDiff* »
	« EVO2 » : d'une didactique des APS à une didactique de l'EPS « *DAPSàDEPS* »
	« EVO3 » : nouvelle organisation du métier « *NouvelleOrgMet* »
	« EVO4 » : meilleure maîtrise des contenus « *MaîtContenus* »
	« EVO5 » : contexte institutionnel changeant « *ChgtInst* »
	« EVO6 » : nouveaux diplômes « *Nvxdiplomes* »
ETU 1 et 2	Reprise des études après le CAPEPS : OUI (ETU1) « *Etud+* » ; NON (ETU2) « *Etud-* »
ETO 0 à 5	Raisons justifiant la reprise des études
	« ETO0 » : non-réponse
	« ETO1 » : par plaisir « *EtuPlais* »
	« ETO2 » : pour approfondir ses connaissances « *EtuAugCo* »
	« ETO3 » : explorer de nouveaux champs « *EtuExplor* »
	« ETO4 » : par besoin de reconnaissance « *EtuReconn* »
	« ETO5 » : pour accéder à de nouveaux postes « *EtuNvPost* »
EEC 0 à 5	EEC5 : qualification du formateur comme étant « performant aux écrits » lorsqu'il était étudiant. EEC0 : qualification du formateur comme n'étant pas du tout « performant aux écrits » lorsqu'il était étudiant.
ESP 0 à 5	Idem avec comme caractéristique : le « Sportif »
EAN 0 à 5	Idem avec comme caractéristique : l' « Animateur »
EDI 0 à 5	Idem avec comme caractéristique : le « Didacticien »
ESC 0 à 5	Idem avec comme caractéristique : le « Scientifique »
EGE 0 à 5	Idem avec comme caractéristique : le « Gestionnaire »
MFE 0 à 7	Conditions permettant d'avoir la meilleure formation possible des enseignants d'EPS
	« MFE0 » : non-réponse
	« MFE1 » : sélection à l'entrée « *SelectEntFac* »
	« MFE2 » : augmenter la relation théorie-pratique « *RelThPrat++* »
	« MFE3 » : augmenter le nombre d'années de formation « *AnnéesForm++* »
	« MFE4 » : augmenter les interventions sur le terrain de l'enseignement « *PratTerrain++* »
	« MFE5 » : diminuer le nombre d'étudiants à préparer « *NbEtudiants--* »
	« MFE6 » : changer le concours « *ConcoursDiff* »
	« MFE7 » : développer les connaissances théoriques concernant les APSA et la pratique de celles-ci « *CoPratAPSA++* »
CPM 0 à 2	Les attentes formulées par les programmes officiels du CAPEPS sont-elles en adéquation avec le métier de Professeur d'EPS

	« CPM0 » : non-réponse
	« CPM1 » : les contenus du programme sont en adéquation avec le métier « *CohProgMet+* »
	« CPM2 » : incohérence desdits programme avec le métier « *CohProgMet-* »
COH 0, 1, 2	Les raisons données par le formateur pour affirmer que les contenus du concours sont en cohérence avec le métier
	« COH0 » : non-réponse
	« COH1 » : le programme est cohérent avec le métier car il apporte une culture professionnelle réelle « *CohRéalitéMet* »
	« COH2 » : la réflexion est fondée au niveau politique et budgétaire « *CohPolBud* »
PAC 0 à 3	Les raisons données par le formateur pour infirmer que les contenus du concours sont en cohérence avec le métier
	« PAC0 » : non-réponse
	« PAC1 » : les Écrits prennent une place trop importante « *PaCohTropdEcrits »*
	« PAC2 » : le concours n'est pas en adéquation avec le métier « *PaCohConcDiffMet* »
	« PAC3 » : les épreuves orales du concours sont trop formelles et correspondent à un exercice de style plutôt qu'à une réalité de l'enseignement de l'EPS « *PaCohOrauxFormels* »
SEC 0 à 2	Reprise en main de classes du second degré par les formateurs
	« SEC0 » : non-réponse
	« SEC1 » : Oui « *2ndaire+ »*
	« SEC2 » : Non « *2ndaire- »*
SEO 0 à 4	Les raisons qui motiveraient un formateur à prendre en charge des classes du second degré
	« SEO0 » : non-réponse
	« SEO1 » : se mettre à l'épreuve « *2ndaireEpreuve* »
	« SEO2 » : c'est motivant « *2ndaireMotiv* »
	« SEO3 » : cela assure le lien entre la formation initiale et le terrain qui est la base de la fonction de formateur « *2ndaireLienFormIni / Terrain* »
	« SEO4 » : formateur en poste actuellement dans le secondaire « *2ndaireActuelmt* »
SEN 0 à 5	Les raisons qui motiveraient un formateur à ne pas prendre en charge des classes du second degré
	« SEN0 » : non-réponse
	« SEN1 » : manque de temps « *Pa2daireTps--* »
	« SEC2 » : les compétences ne sont pas les mêmes entre l'enseignement universitaire et l'enseignement secondaire « *Pa2daireCompDiff* »
	« SEC3 » : le formateur a un âge trop avancé pour retourner dans le secondaire « *Pa2daireTropAgé* »
	« SEC4 » : les jeunes du secondaire sont trop difficiles « *Pa2daireJeunesDiff* »
	« SEC5 » : les formateurs ne trouvent plus d'intérêt dans le contenu actuel de l'EPS « *Pa2daireInstiEPSDiff* »
	Les Variables Supplémentaires
SEX 1 et 2	« SEX1 » : formateur de sexe féminin « *Féminin »*
	« SEX2» : formateur de sexe masculin « *Homme* »
NAI 1 à 4	« NAI1 » : formateur né avant 1950 « *Né < 1950* »
	« NAI2 » : formateur né entre 1950 et 1959 « *1950 ≤ Né ≤ 1959* »
	« NAI3 » : formateur né entre 1960 et 1969 « *1960 ≤ Né ≤ 1969* »
	« NAI4 » : formateur né après 1970 « *Né ≥ 1970* »
CEX 0 à 5	« CEX0 » : le répondant ne possède pas le CAPEPS Externe « *PaCEX* »
	« CEX2 » : diplôme obtenu entre 1970 et 1979 « *1970 < CapepsExt < 1979* »
	« CEX3 » : diplôme obtenu le concours entre 1980 et 1989 « *1980 < CapepsExt < 1989* »
	« CEX4 » : diplôme obtenu entre 1990 et 1999 « *1990 < CapepsExt < 1999* »
	« CEX5 » : diplôme obtenu après 2000 « *CapepsExt > 2000* »
CIN 0, 1, 4	« CIN0 » : le répondant ne possède pas le CAPEPS Interne « *PaCIN* »
	« CIN1 » : diplôme obtenu entre 1960 et 1969 « *1960 < CapepsInt < 1969 »*
	« CIN4 » : diplôme obtenu entre 1990 et 1999 « *1990 < CapepsInt < 1999 »*
AIN 0, 4, 5	« AIN0 » : le répondant ne possède pas l'Agrégation Interne « *PaAgègInt* »
	« AIN4 » : diplôme obtenu entre 1990 et 1999 « *1990 < AgrègInt < 1999* »
	« AIN5 » : diplôme obtenu après 2000 « *AgrègInt > 2000* »
AEX0,3,4,5	« AEX0 » : le répondant ne possède pas l'Agrégation Externe « *PaAgrègExt* »
	« AEX3 » : diplôme obtenu entre1980 et 1989 « *1980 < AgrègExt < 1989* »
	« AEX4 » : diplôme obtenu entre 1990 et 1999 « *1990 < AgrègExt < 1999* »
	« AEX5 » : diplôme obtenu après 2000 « *AgrègExt > 2000* »
DOC 0,3,4,5	« DOC0 » : le répondant ne possède pas de doctorat « *PaDoctorat* » « DOC3 » : diplôme obtenu entre 1980 et 1989 « *1980 < Doctorat < 1989* »
	« DOC4 » : diplôme obtenu entre 1990 et 1999 « *1990 < Doctorat < 1999* »
	« DOC5 » : diplôme obtenu après 2000 « *Doctorat > 2000* »

HAB 0, 4, 5	« HAB0 » : le répondant ne possède pas une habilitation à diriger des recherches (HDR) « *PaHabRech »*
	« HAB4 » : diplôme obtenu entre 1990 et 1999 « *1990 < HabRech < 1999* »
	« HAB5 » : diplôme obtenu après 2000 « *Doctorat > 2000* »
SPE 1 à 8	« SPE1 » : spécialiste des activités athlétiques « *SpéAthlé* »
	« SPE2 » : spécialiste des activités aquatiques « *SpéAqua* »
	« SPE3 » : spécialiste des activités de pleine nature « *SpéAPPN* »
	« SPE4 » : spécialiste des activités gymniques « *SpéGym* »
	« SPE5 » : spécialiste des activités artistiques « *SpéArtist* »
	« SPE6 » : spécialiste des sports collectifs « *SpéSpCo* »
	« SPE7 » : spécialiste des sports de combat « *SpéComba* »
	« SPE8 » : spécialiste des sports de raquette « *SpéRaquette* »
JUR 0, 1, 2	« JUR0 » : le formateur n'a jamais fait parti d'un jury pour les concours EPS (*NRJUR*) ; « JUR1 » OUI « *Jury+ »* ; « JUR2 » NON « *Jury-* »
ANS 1 à 5	Vécu dans l'enseignement secondaire (collège et lycée)
	« ANS1 » : vécu de moins de 5ans « *A2daire < 5* »
	« ANS2 » : vécu entre 5 et 9ans « *5 < A2daire < 9* »
	« ANS3 » : vécu entre 10 et 19ans « *10 < A2daire < 19* »
	« ANS4 » : vécu entre 20 et 29ans « *20 < A2daire < 29* »
	« ANS5 » : vécu supérieur à 30ans « *A2daire > 30* »
ANU 1 à 5	Vécu dans l'enseignement universitaire
	« ANU1 » : vécu de moins de 5ans « *AUniv < 5* »
	« ANU2 » : vécu entre 5 et 9ans « *5 < AUniv < 9* »
	« ANU3 » : vécu entre 10 et 19ans « *10 < AUniv < 19* »
	« ANU4 » : vécu entre 20 et 29ans « *20 < AUniv < 29* »
	« ANU5 » : vécu supérieur à 30ans « *AUniv > 30* »

L'effet d'un « déjà-là » sur la pratique d'un enseignant : le point de vue de la didactique clinique de l'EPS

Hejer Ben Jomaâ Ben Hsouna & André Terrisse[1]

Résumé

Cette étude de cas s'attache à rendre compte de la logique singulière d'enseignement d'un sujet enseignant d'éducation physique et sportive (Terrisse, 2003) à travers la recherche des traces de son « déjà-là », qui renvoie à son histoire singulière de sujet (Carnus, 2009), dans son enseignement. L'objet est d'étudier en quoi l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) renvoie à une différenciation de référentiels conceptuels, didactiques et de pratiques enseignantes en fonction des ressources personnelles, traduites ici en termes d'expertise personnelle et de vécu antérieur, d'un enseignant dans une activité physique et sportive donnée (APS). L'analyse didactique comparée de deux enseignements contrastés pour un même sujet enseignant et l'étude de cas de son verbatim et de sa pratique (six séances, quatre entretiens) ont permis de rendre compte des fondements subjectifs de l'acte de transmission de savoir de cet enseignant au service d'un regard clinique sur l'acte professionnel.

Cet article s'insère dans le cadre des recherches en didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS) sur l'analyse des pratiques enseignantes *in situ et au cas par cas* (EDiC)[2]. Au travers de l'étude de cas d'un enseignant d'EPS débutant, nous tentons de montrer en quoi le « déjà-là »[3] du sujet enseignant oriente le contenu et la forme du processus de transmission des savoirs et affecte les choix de l'enseignant dans le traitement de l'APS qu'il a la charge d'enseigner. Ainsi, nous nous intéressons à l'enseignement effectif de deux APS : l'une qu'il connaît, la gymnastique, qu'il a pratiquée depuis l'enfance, en tant que spécialité sportive et une autre activité qu'il connaît peu : le basket-ball, qu'il n'a jamais pratiqué en dehors du cadre de l'école et qu'il doit toutefois enseigner du fait de la programmation de l'établissement scolaire.

La réalité complexe des phénomènes didactiques observés permet de placer la focale de l'analyse non pas uniquement sur l'enseignant et sa fonction de maître, mais surtout sur le sujet qui l'habite et le meut parfois à son insu (Barrué, in Carnus & Terrisse, 2013). Cette double dimension d'enseignant et de sujet (qui ne font qu'un) témoigne-t-elle de la nécessaire prise en compte du sujet enseignant comme élément incontournable pour expliquer certains faits didactiques et mieux comprendre le maillage des déterminants institutionnels (liés à l'institution scolaire comme les programmes) mais aussi subjectifs souvent invisibles, de l'action de l'enseignant ? C'est la question qui nous anime dans le cadre de cet article du fait que nous souhaitons dégager cette dimension personnelle intime et en expliciter l'effet au service d'un regard clinique sur l'acte professionnel. Pour ce faire, nous comparons deux enseignements contrastés pour le même enseignant de deux APS pour lesquelles l'enseignant n'a pas le même rapport au savoir, à l'activité et au corps. Il convient de préciser que le choix de ces deux activités n'incombe pas au chercheur, mais qu'il est une réalité incontournable pour l'enseignant, puisqu'il s'impose à lui par la programmation des cycles d'APS dans cet établissement scolaire.

---

[1] Hejer Ben Jomaâ Ben Hsouna, maître-assistante universitaire, SYFACTE, ISSEP de Tunis, Université de La Manouba & chercheure associée, EDiC, UMR EFTS, Université Toulouse II, Le Mirail. André Terrisse, professeur émérite, EDiC, IUFM Midi Pyrénées, Université Toulouse II, Le Mirail.

[2] Equipe de recherche en Didactique Clinique, UMR EFTS, Université Toulouse II, Le Mirail.

[3] Identifié à l'origine comme un déterminant du processus décisionnel de l'enseignant (Carnus, 2001), le « déjà-là » renvoie à une part de l'histoire personnelle du sujet enseignant (croyances, conceptions, expérience personnelle, etc.). Il se compose en plusieurs « déjà-là », expérientiel (son expérience), conceptuel (ses conceptions) et intentionnel (ses intentions éducatives et didactiques), qui sont le produit de cette histoire, et permet d'apporter des éléments d'analyse et de compréhension de la logique singulière de l'acte d'enseignement. Il est aussi le premier temps de la méthodologie de la didactique clinique.

Les outils conceptuels et méthodologiques utilisés qui vont nous permettre de décrire et d'interpréter cette comparaison s'inscrivent dans une position épistémologique particulière : la didactique clinique de l'EPS. Si le terme de clinique est accolé à celui de didactique, c'est pour montrer combien la question des savoirs délivrés en classe est certes dépendante des contraintes institutionnelles mises en évidence par Chevallard depuis 1991, mais aussi, et surtout des contraintes subjectives qui structurent le sujet enseignant, en tant que sujet singulier, divisé et assujetti (Carnus, 2009), et qui peuvent déterminer certains phénomènes didactiques dont nous allons témoigner.

Ces considérations nous conduisent à notre question de recherche : en quoi et comment le « déjà-là » d'un enseignant d'EPS débutant peut déterminer la façon dont il va enseigner (choix didactiques, conceptions d'enseignement) et structurer sa logique professionnelle et en quoi cette logique professionnelle peut être prise en compte dans la conception de la formation d'autres enseignants ?

1. Cadre conceptuel

Expertise personnelle et « effet enseignant »

Nous considérons que poser de façon saillante la question de l'expertise et tenter de comprendre ses effets est un thème émergent dans le champ de la recherche sur l'enseignement (Lenoir, 2004 ; Tochon, 1993 ; Hattie, 2003 ; Tsui, 2003). Il est possible d'expliquer cet intérêt en se référant au postulat suivant : il existe un effet enseignant sur les pratiques ou autrement dit, au moins dans une certaine mesure, l'enseignant fait la différence dans le choix des contenus à partir de son expertise personnelle (Good, Biddle & Brophy, 1975). Ainsi, définir un terme, dont le contour est incertain, comme l'expertise demeure un exercice périlleux. Dans cette étude, nous optons pour une définition de l'expertise qui nous renvoie à la notion de spécialité sportive (Berliner, 1986 ; Siedentop & Eldar, 1989). Il s'agit de l'expertise d'un point de vue sportif qui se rattache à un aspect particulier de l'expertise de l'enseignant d'EPS, celui de « *sa compétence de spécialiste d'une discipline sportive particulière* » (Piéron & Carreiro Da Costa, 1995). Selon eux, on parle de spécialiste sportif et/ou de pratiquant spécialisé en EPS lorsque l'acteur participant à cette étude entretient une expérience prolongée et multiple de pratiquant et d'entraîneur (de dix ans et plus), une connaissance approfondie de l'activité et milite dans le milieu sportif de l'activité en dehors de l'école. Vu sous cet angle, il paraît possible que la pratique en milieu sportif apporte une dimension supplémentaire à l'expertise de l'enseignant par la connaissance très spécifique d'une spécialité sportive et par un travail régulier avec des sportifs surtout au haut niveau (*ibid*.). Touboul, Carnus et Terrisse (2012) ont montré que les enseignants experts possèdent une grande quantité de connaissances sur leur spécialité et sur leur enseignement et sont alors capables d'articuler un mode de fonctionnement didactique et de mobiliser des ressources subjectives en vue d'accompagner l'apprentissage. Ainsi, nous différencions expertise et expérience professionnelle. En effet, la notion d'expertise renvoie pour nous à celle de spécialisation ou de spécialité dans une APS alors que la notion d'expérience professionnelle renvoie au nombre d'années d'enseignement ou à l'ancienneté pédagogique. Expertise et expérience apparaissent comme deux facettes distinctes, interdépendantes et complémentaires de la compétence professionnelle. À cet effet, il est alors permis d'identifier l'expertise à travers les connaissances des enseignants experts (Tsangaridou, 2007), les connaissances implicites (Rolland & Cizeron, 2009) et/ou les connaissances spécialisées (Tochon, 1993). De plus, nous soutenons l'idée que l'expert est supposé posséder à la fois les connaissances (objets de construction personnelle du fait de leur caractère endogène) et les savoirs (transmissibles comme le savoir-faire du fait de leur caractère exogène) qui devraient permettre, une fois mobilisés, de résoudre le problème et d'agir efficacement. Dans le cadre de notre étude, l'expertise personnelle apparaît bien comme cette masse importante de connaissances, de savoirs et de savoir-faire de l'expert, acquis dans divers lieux, forgés par le vécu personnel et la pratique sportive de l'enseignant, et qui se constituent d'apports divers (savoirs officiels, savoirs appris en cours de formation initiale et continue présents chez chaque

enseignant, savoirs professionnels…) parmi lesquels les savoirs dits personnels acquis antérieurement (en dehors du cadre institutionnel scolaire et universitaire de formation) occupent la première place, c'est ce que nous souhaitons développer dans cet article.

Nous postulons alors que ce sujet enseignant, en tant que sujet singulier irréductible à son expérience et à ses gestes professionnels, ne transmet pas un savoir désincarné, vidé de sa substance corporelle. Il transmet le plus souvent une expertise individuelle faite de son vécu personnel de sportif et de son aventure corporelle singulière (Vigarello, 1982) de pratiquant, qui n'appartiennent qu'à lui.

▪ *Analyseurs didactiques de la pratique d'enseignement*

Les deux autres concepts centraux de cette recherche, qui constituent également nos analyseurs didactiques de la pratique d'enseignement du professeur associé à la recherche, sont le rapport au savoir et la rupture du contrat didactique (RCD) qui nous paraissent deux références fondamentales de la recherche en didactique pour l'étude de la transmission d'un savoir en classe d'EPS, voire dans d'autres disciplines.

- *Le rapport au savoir*

L'étude du rapport au savoir implique la prise en compte de « *la façon dont un sujet est affecté par le savoir qui lui est transmis et la façon dont ce sujet le signifie et s'y rapporte* » (De Léonardis, Laterrasse & Hermet, 2002). Dans le cadre de cet article, nous nous intéressons particulièrement à l'aspect subjectif du rapport au savoir qui permet de fournir des indications précieuses sur le « déjà-là », notamment conceptuel, du sujet enseignant (ses conceptions d'enseignement) tout au long du processus de transmission. Ce « déjà-là » qui s'actualise dans les dires et les actes du sujet enseignant est en mesure de mettre en valeur son histoire personnelle, de révéler sa façon singulière d'enseigner et de structurer ainsi la singularité d'un sujet/acteur créateur de sens (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996).

- *Les ruptures du contrat didactique*

Dans cette étude, nous faisons référence à la notion de RCD, susceptible de survenir lors de l'avancée du temps didactique, afin de rendre compte de certains dysfonctionnements du contrat didactique (Brousseau, 1998) qui permettent de penser les phénomènes didactiques en termes de régulation. Cette notion, qui peut être induite par les modifications des objets et/ou des enjeux de savoir, constitue notre deuxième analyseur didactique. Elle nous permet de rendre compte (ou pas), lors de ses phases de gestion, du « déjà-là » notamment expérientiel du sujet enseignant au travers de la nature du savoir transmis et des gestes didactiques observés. Pour autant, ces RCD « *peuvent être le fait de l'enseignant lui-même* » (Terrisse, 2009) et permettent ainsi de différencier par exemple les pratiques du professeur expert dans une APS de celles du non-expert à travers la façon dont le professeur y répond par le savoir qu'il choisit. Ces ruptures peuvent être interprétées à partir de son discours et de ses gestes didactiques comme l'ostension qui est définie par la monstration du savoir qui peut être directe, verbale ou gestuelle selon l'échelle de Salin (2002). Si elle permet de donner aux élèves une image du geste à réaliser, elle permet au chercheur d'identifier et de spécifier la distance au savoir et/ou le rapport au corps que l'enseignant cherche à transmettre d'une manière singulière.

- *Différenciation savoir officiel-savoir personnel*

Dans le cadre de l'analyse de la pratique enseignante de l'enseignant associé à la recherche et pour rendre compte de la part du personnel et/ou de l'officiel dans le discours (et les gestes) de cet enseignant au cours des phases de gestion des RCS, nous faisons recours à un troisième analyseur : la différenciation (rapport au) savoir officiel / (rapport au) savoir personnel en référence aux travaux de Chevallard (1989) sur le triplet « rapport personnel au savoir », « rapport institutionnel au savoir » et « rapport officiel au savoir ». C'est donc à la théorie anthropologique du didactique que nous nous référons du fait que nous reprenons les deux

versants rapport personnel au savoir / rapport officiel au savoir quant au choix et à la détermination de cet analyseur. En effet, pour Chevallard (*op. cit.*), le rapport officiel au savoir représente le langage officiel de l'institution, le déclaratif, « *la face visible de l'institution* ». Au contraire, le rapport personnel au savoir est un rapport individuel au savoir au sens où le sujet « *x* le manipule, l'utilise, en parle, en rêve » (Chevallard, 2002)[4]. Ainsi, des indices internes produits par la recherche elle-même qui se rapprochent en cela de ces définitions (repérés dans le verbatim des séances et des entretiens *a priori* et d'après-coup) sont ainsi utilisés afin de distinguer le savoir personnel (ce qui vient de l'enseignant : vécu personnel, ressenti corporel et désir d'enseigner) de celui qui est officiel (présenté dans les textes officiels : programmes édités par le ministère, projet de l'établissement et/ou de l'institution scolaire). Cette distinction permet alors d'identifier la dimension subjective, voire personnelle, de l'acte d'enseigner, qui conditionne la singularité du cas à partir de l'analyse des éléments subjectifs mobilisés par le sujet enseignant, et de leurs effets sur sa pratique.

2. Méthodologie de recherche

Étude de cas : Claude

Dans le cadre de cette recherche, nous nous appuyons sur une étude de cas menée avec un enseignant d'EPS débutant (lors de sa deuxième année d'enseignement) que nous avons nommé Claude. Cette étude de cas illustre l'importance de l'analyse « *détaillée* » et « *fouillée* » du cas (Van Der Maren, 1995) en vue d'accéder à un niveau plus personnel de compréhension des raisons des actes de l'enseignant. Claude enseigne l'EPS dans un lycée urbain du grand Tunis. Il est en maîtrise STAPS et spécialiste de gymnastique. Ce choix repose sur plusieurs critères tels que son vécu sportif de pratiquant et d'entraîneur, et son acceptation volontaire d'intervenir dans deux APS différentes.

Ce tableau s'attache à décrire la pratique sportive et/ou personnelle de Claude.

Tableau 1 - Analyse de la pratique sportive de Claude

	Gymnastique (la spécialité)	*Basket-ball (la non-spécialité)*
Durée de la pratique sportive	Douze ans de pratique sportive (inscription à des équipes sportives régionales / nationales)	Absence de pratique sportive : pratique scolaire ordinaire
Niveau de performance accompli	Médailles à l'échelle nationale et internationale	
Pratique d'entraîneur	Sept ans de pratique d'entraîneur (équipes sportives régionales/nationale)	
Actuellement	Entraîneur d'équipe sportive régionale	

[4] Pour Chevallard (2002), le rapport personnel au savoir est « l'expression par laquelle on désigne le système noté *R(x, o)*, de toutes les interactions que *x* peut avoir avec l'objet *o* – que *x* le manipule, l'utilise, en parle, en rêve, etc. On dira que *o* existe pour *x* si le rapport personnel de *x* à *o* est 'non vide' ». Nous avons choisi cette définition plus récente car le rapport personnel est à la fois ce que dit la personne sur l'objet et ce qu'elle fait avec l'objet.

Instrumentation

Du point de vue méthodologique, le recueil de données porte sur un seul cas que nous avons choisi en fonction de son exemplarité. En effet, il convient de préciser que ce cas est issu d'une étude plus large comportant quatre études de cas sur le poids de l'expertise personnelle dans une APS sur l'enseignement[5] (Ben Jomâa, 2009). L'usage de l'étude de cas amène les chercheurs, inscrits en didactique clinique de l'EPS, à rendre compte de la singularité d'un sujet enseignant, à partir de l'analyse de ses choix didactiques, et à poursuivre la quête d'une intelligibilité des pratiques observées. Dans ce contexte, nous retenons le point de vue de Passeron et de Revel (2005) qui optent pour la « *réhabilitation* » de l'étude de cas tout en précisant l'intérêt et les exigences propres à ce type de travaux « *qui ne va sans poser de problème* » : « *Les sciences du cas ont ainsi assuré la convergence entre la valeur descriptive de la méthode clinique et la valeur méthodologique de l'observation contextualisée dans l'administration de la preuve* ». Par ailleurs, la « *cumulativité des résultats* », une des exigences de l'EdiC, voire même l'apport de ses travaux, permet de produire à la fois des analyseurs théoriques, des outils méthodologiques et des résultats qui peuvent contribuer à la compréhension des pratiques d'enseignement dans la formation professionnelle des enseignants d'EPS et de servir à d'autres recherches sur l'analyse des pratiques en général (Terrisse, 2013). En effet, cette exigence cumulative caractérisant ces travaux fondés sur des études de cas permet à partir d'une démarche comparative des résultats produits, d'appréhender et de rendre compte, au-delà de la singularité des cas, des éléments qui structurent la logique d'enseignement et qui différencient ainsi les pratiques. Cette étude clinique tente ainsi de préciser la structure de cette logique professionnelle et envisage diverses manières de l'intégrer à la formation professionnelle.

Dans le cadre de notre recherche, une pré-observation a été effectuée pour s'imprégner des spécificités de la classe et habituer l'enseignant et les élèves à la présence du chercheur et de la caméra. Notre corpus se constitue d'enregistrements audio et vidéo de la deuxième, troisième et quatrième séance de cycle de gymnastique et du basket-ball. Ce choix de séances correspond à la phase d'apprentissage dans un cycle d'EPS, c'est la raison pour laquelle nous l'avons choisie. L'enregistrement et la retranscription du verbatim s'effectuent à l'aide d'un dictaphone porté par l'enseignant et à partir du son enregistré avec l'image vidéo qui sert surtout à contextualiser et à repérer le discours de l'enseignant. À chaque étape, des entretiens cliniques semi-directifs (*a priori*, *ante* séance, *post* séance et d'après-coup) sont ainsi organisés. Par ailleurs, pour des considérations éthiques, nous nous engageons à garantir la confidentialité des données recueillies auprès des participants, à les informer des résultats de la recherche et à retranscrire le plus fidèlement possible la réalité enseignante sans qu'elle soit perturbée.

Déroulement

Avant le recueil des données, une première visite nous a permis de répertorier avec l'enseignant l'aménagement matériel et l'état des lieux. Ainsi, nous procédons par une méthodologie didactique clinique qui se distingue par trois temporalités de recueil de données.

Avant la séance : ce temps permet au chercheur de recueillir *a priori* un ensemble d'éléments usuels en didactique clinique qui permettent de rendre compte de la façon dont l'enseignant va traiter l'activité. Il s'agit ici d'accéder à son « *déjà-là conceptuel, intentionnel et expérientiel* » (Carnus, 2009) à partir d'un entretien *a priori* organisé une semaine avant l'observation et à ses planifications de séances à partir des entretiens *ante* séance, organisé dans les minutes qui précèdent l'interaction, et de l'analyse de contenu des fiches de séances.

Pendant la séance : le principe du recueil des données repose sur l'observation vidéo et l'enregistrement intégral des interactions verbales en classe.

[5] Ce cas est issu d'une cotutelle de thèse de doctorat entre l'Université de La Manouba (Tunisie) et l'Université Paul Sabatier, Toulouse III (France).

Après la séance : à partir des entretiens *post* séance réalisés après chaque séance observée afin de demander à l'enseignant d'évaluer *à chaud* son activité et d'entretiens d'après-coup construits après les interprétations des données déjà recueillies (observations et entretiens). Il s'agit notamment de trois entretiens d'après-coup d'environ quarante-cinq minutes à une heure, distants à chaque fois d'un intervalle de temps libéré mais régulier (d'environ un mois) qui vont permettre qu'un travail de reconstruction des discours et d'analyse réflexive de l'enseignant se fasse à partir d'extraits de verbatim significatifs que nous relevons et sur lesquels nous souhaitons avoir des éclaircissements. Nous pouvons aussi avoir à ce niveau recours à la vidéo au travers d'une ou de plusieurs séquences des séances déjà filmées. L'après-coup, en didactique clinique, n'est pas seulement le troisième temps méthodologique. Il est pour nous le moyen qui permet au sujet de construire librement sa pensée à travers « *le retour à l'acteur* » préconisé par Van Der Maren (1995) et qui permet de déterminer le processus de « *remaniement* » qui devrait être, comme l'indique Chevallard (1991), porteur de sens. Enfin, il convient de souligner que tout le verbatim de l'enseignant (de l'interaction et des entretiens) a été intégralement retranscrit.

▪ *Méthode d'analyse des données*

L'analyse des données s'organise autour de ces trois phases de la méthodologie didactique clinique. Ainsi, la première phase comprend la lecture et l'analyse de l'entretien *a priori*, des entretiens *ante* séance et des documents relatifs aux planifications (cycle, séance). Cette phase permet de rendre compte du rapport à l'activité, de l'histoire du sujet et du savoir à enseigner.

Au cours de la deuxième phase, l'observation vidéo, la retranscription du verbatim des séances et l'analyse des entretiens *post* séance permettent de rendre compte du savoir réellement enseigné, de la conception d'enseignement et du rapport de l'enseignant au savoir à partir de l'analyse de ce qui se passe effectivement *in situ*.

La troisième phase est consacrée à l'analyse des entretiens d'après-coup. Elle permet de confronter les énoncés interprétatifs aux conjectures des phases précédentes à partir de la méthode de triangulation des données recueillies dans une visée vérificative de comparaison et de croisement combinant ainsi plusieurs techniques de recueil afin de compenser le biais inhérent à chacune d'elles (Van Der Maren,1995).

L'approche qualitative, qui caractérise plus particulièrement notre approche clinique, consiste à travailler sur des données qualitatives (mots et images) et permet de passer de la description à la compréhension en induisant certaines significations à partir de l'analyse des données sélectionnées et par l'utilisation d'analyseurs didactiques. L'analyse de contenu a été réalisée suivant quatre catégories de savoirs construites *a priori* qui rendent compte de notre question de recherche : rapport au savoir, rapport à l'APS, rupture du contrat didactique, rapport au corps / logique professionnelle. Ces catégories servent à répertorier, à classer et à condenser l'ensemble des contenus. Nous avons procédé à plusieurs lectures successives : tout d'abord, une lecture « *flottante* » (Bardin, 1998) pour extraire le sens général de son vécu personnel de sportif. Puis, nous avons utilisé la technique de découpage du texte (*ibid*.) afin de prélever des *signifiants* du sujet, soit des extraits significatifs du verbatim et/ou des « *unités de sens* » du fait qu'ils rendent compte de sa position subjective et permettent de « *décrire le cas* »[6]. Enfin, nous avons organisé ces extraits pour « *construire le cas* » (*ibid*. ; Passeron & Revel, 2005 ; Bertaux, 1997) en rapport avec notre problématique de recherche en intégrant ainsi l'apport de preuves à partir des citations extraites du discours du sujet.

[6] Nous entendons par *signifiant*, le terme ou l'extrait qui a été prélevé des dires du sujet enseignant et qui en constitue le nœud. Il se présente en tant qu'élément significatif sous lequel le sujet se range. Outre sa prononciation répétitive et remarquable, ce signifiant concentre en lui toutes les données recueillies dans les entretiens et les exprime avec la plus grande précision (Terrisse, 2013).

3. Résultats

Analyse du déjà-là

L'activité gymnastique semble être très significative pour Claude car cette pratique est largement présente dans son discours. Elle évoque pour lui l'intérêt et le plaisir qu'il en a retirés. De plus, il dit qu'elle suscite en lui plusieurs sentiments quelques fois contradictoires tels que le goût et la souffrance, la passion et la douleur. Selon son discours (entretien *a priori*), la gymnastique semble l'avoir marquée compte tenu de son rapport personnel à cette activité : « *c'est le sport que j'adore* ; *j'ai toujours vécu avec* »[7].

En revanche, ce constat n'a pas été observé dans le cas de l'enseignement du basket-ball (la non-spécialité) puisqu'il présente cette activité comme un « *sport agressif, compliqué et contraignant qui se pratique dans un milieu inhabituel et incertain* » lié inévitablement au caractère « *aléatoire* » du jeu. Nous pouvons alors parler d'un rapport distant voire même de déplaisir à l'activité basket-ball. En plus, Claude précise qu'enseigner cette activité n'est pas un choix pour lui du fait de l'« *obligation du métier* ». Ce qui nous renvoie à un rapport officiel au basket-ball qui s'actualise dans son discours d'entretien *a priori.*

Ainsi, les savoirs à enseigner semblent ressortir de deux registres de savoirs : des savoirs officiels techniques, tels que « *la roulade avant avec ses variétés* » en gymnastique et « *les différents types de passe et du dribble* » en basket-ball, et des savoirs personnels chorégraphiques gymniques liés à « *la beauté et à l'élégance du geste* » pour la gymnastique seulement. Ainsi, l'ancrage technique des savoirs officiels prévus (entretien *ante* séance et fiches de préparation de séances) semble *a priori* relever d'une conception « *technique analytique* » d'enseignement de la gymnastique, dans laquelle le geste gymnique est analysé sous l'angle de la reproduction par répétition de formes gestuelles (Ben Jomâa, 2009) et d'une conception « *techniciste* » d'enseignement du basket-ball à travers laquelle le concept de technique renvoie à des savoir-faire gestuels isolés de leur contexte d'exécution (ici, le jeu collectif). Cette conception repose fondamentalement sur l'idée que l'équipe est assimilée à la somme des compétences techniques individuelles des joueurs qui la composent (Brau-Antony, 2001).

Toutefois, l'enseignement prévu de gymnastique fait état d'un savoir personnel chorégraphique qui répond à des exigences esthétiques gymniques puisque la gymnastique, pour lui, « *c'est apprendre à s'exprimer avec son corps en toute liberté et beauté* ». Ce savoir semble alors dépasser le cadre officiel de l'école.

L'épreuve d'enseignement

- *Savoirs et rapports aux savoirs mis en avant lors des phases de gestion des RCD*

Dans l'activité experte, les savoirs mis en avant lors des phases de gestion des RCD renvoient à deux registres de savoirs : officiel et personnel. Nous observons qu'il s'agit de savoirs officiels techniques qui se présentent comme formant la logique interne de l'activité gymnastique : « *j'insiste sur l'apprentissage technique et le gainage du corps* » (verbatim d'interaction). L'apprentissage des différents gestes gymniques se présente ainsi en relation avec leur enjeu : leur utilisation dans l'enchaînement gymnique du bac-sport issu des programmes officiels et du projet de l'établissement en matière d'EPS : « *visez l'enchaînement du bac* ».

Toutefois, nous avons particulièrement distingué la mise en jeu de savoirs personnels chorégraphiques qui ne sont pas prévus dans les programmes tel que le savoir « *attitude gymnique droite* ». Ainsi, étant fondamentale, cette attitude permet aux élèves de se sentir gainés et forts puisque « *le vrai gymnaste est celui qui se sent droit, corrigé et fort tout le temps* » dit-il. Des savoirs gymniques chorégraphiques liés à la gymnastique féminine sont également transmis tels que « *l'harmonie des mouvements, l'amplitude et l'esthétique du* geste ». Ainsi, il

[7] Notons que les extraits du discours de l'enseignant (avant, pendant ou après le cours) sont écrits en italique.

exige de dépasser le rôle de la position de la tête pour parler du « *regard gymnique* », moyen de rendre le geste plus vif et plus expressif. Du coup, il est possible que Claude ait tenté, en s'inspirant vraisemblablement de son vécu personnel de spécialiste, de leur faire améliorer la qualité d'exécution et d'expression du geste notamment en leur faisant exagérer leurs expressions de visage et du corps, et en leur faisant sentir les actions qu'ils font : « *il faut vraiment sentir le geste* » dit-il. Ce qui confirme davantage sa conception personnelle de la gymnastique qui s'illustre notamment à partir de la transmission du contenu de son expertise personnelle en un contenu d'enseignement élaboré et transmis effectivement en situation interactive : « *j'ai transmis quelque chose qui est en moi* » nous dit Claude.

Contrairement à l'enseignement de la gymnastique, dans celui du basket-ball, Claude ne se réfère qu'aux savoirs officiels techniques, tels que la position fondamentale et/ou la technique de la passe et du dribble, pour gérer ces ruptures. Ces savoirs officiels, qui font principalement référence aux programmes, s'organisent autour d'un référentiel conceptuel technique et se situent notamment dans un contexte analytique du jeu détaché de la situation réelle d'opposition qui caractérise ce sport collectif. À ce propos, Claude propose à ses élèves « *d'effectuer(r) la montée de balle pour améliorer la technique de la passe et du dribble… Le tir c'est à la fin* » (verbatim d'interaction). La comparaison avec son traitement didactique de l'activité qu'il maitrise, la gymnastique, dans laquelle il transmet en permanence des savoirs personnels incorporés, permet alors de comprendre cette différence au niveau de l'enseignement des deux APS.

- *Ostension de savoir*

Tableau 2 - Procédures ostensives utilisées en gymnastique et en basket-ball

	Ostension directe physique		*Ostension directe verbale et/ou physique privée*		*Ostension déguisée*		*Non ostension*	
	%	n	%	n	%	n	%	N
Gymnastique (spécialité)	71	23	29	9	0	0	0	0
Basket-ball (non-spécialité)	30	10	70	23	0	0	0	0

D'après ce tableau, l'enseignement de la gymnastique et du basket-ball semble être marqué par la forte récurrence des gestes de direction d'étude relevant en premier lieu d'une ostension directe physique (démonstration gestuelle) en gymnastique et d'une ostension directe verbale et/ou physique privée en basket-ball (par la manipulation du corps de l'élève qui démontre le geste), en second lieu. Ce savoir est très souvent montré physiquement par l'enseignant quand il s'agit de l'enseignement de sa spécialité. En effet, les résultats montrent ici (tableau 2) que 71% des procédures ostensives utilisées par Claude en gymnastique sont des ostensions directes physiques.

Par contre, les ostensions directes verbales et/ou physiques privées ne représentent qu'un pourcentage de 29% du total de ces procédures ostensives. L'enseignant est un sujet désirant se montrer compétent. Déjà, au fil de son discours dans l'entretien d'après-coup, la démonstration corporelle est un plaisir pour lui : « *j'aime voir ce sentiment d'admiration et de respect dans leur regard, quand on est spécialiste, la démonstration est notre propre façon d'enseigner et de prouver sa compétence s'il le faut* ». En effet, il paraît possible que la démonstration semble lui permettre de montrer sa connaissance approfondie de l'activité, de le placer dans une posture de maîtrise supposée en légitimant ainsi son statut de « *sujet supposé savoir* » (Chevallard, 1991).

Toutefois, ce constat a été presque inexistant au niveau de l'enseignement de la non-spécialité. En effet, faute de connaissance motrice du basket-ball, une présence exhaustive de l'ostension directe verbale spécifie l'enseignement de cette activité et montre qu'il y a tendance à décrire le savoir verbalement et à ne pas s'impliquer dans une démonstration corporelle qui pourrait ne pas atteindre l'effet souhaité. Son discours d'après-coup confirme déjà ce propos : « *j'avais du mal à démontrer en basket-ball pourtant j'ai bien expliqué aux élèves ce qu'il faut faire, le basket-ball (…) c(n)'est pas mon truc* ».

L'après-coup

La conception de la spécialité reconstruite dans l'après-coup est fondée sur le perfectionnement technique, la maîtrise du corps et l'engagement physique intense. Elle trouve son origine dans un référentiel conceptuel technique, linéaire et sportif modelé par le découpage du geste technique en tranches gestuelles et son détachement du contexte gymnique global de liaison. En effet, l'objectif premier énoncé clairement par Claude dans son discours d'après-coup était « *la maîtrise technique des actions et du geste gymniques* ». Cette conception s'inspire par ailleurs d'une pédagogie du modèle où la technique du champion constitue la référence de l'enseignant (Gratereau, 1957).

De même, nous avons remarqué que des représentations sociales caractérisent particulièrement son enseignement de la gymnastique comme « *l'aisance* » corporelle, « *se sentir bien dans sa peau* » et « *jouer à se faire peur* » (Aubert, 1998). Il apparaît alors clair que la pratique personnelle de Claude a servi de support à son enseignement du fait de son recours non prévu à un référentiel conceptuel personnel pour enseigner la gymnastique. Ce qui est en mesure de confirmer notre question de recherche compte tenu de l'effet des ressources personnelles de l'enseignant débutant expert sur son enseignement. Cependant, l'analyse de l'enseignement de la non-spécialité rend compte d'un mode de traitement didactique différent qui donne lieu uniquement à une conception officielle d'enseignement. D'ailleurs, les entretiens d'après-coup permettent de confirmer ce propos : « *j'ai essayé d'appliquer le contenu des programmes et d'enseigner des gestes techniques, là, je n'avais pas à inventer… j(n)'avais pas vraiment le choix* ». Ce « *choix* » didactique témoigne de l'incapacité de Claude de concevoir et/ou d'enseigner le basket-ball différemment et permet de montrer dans quelle mesure le « déjà-là » du sujet enseignant peut caractériser voire même *contraster* les modes de transmission de savoir, différencier les pratiques et déterminer la logique professionnelle d'un enseignant débutant.

Différencier les deux enseignements

- *La spécialité*

Lors de l'enseignement de la spécialité, des savoirs exposés en classe et reconnus par Claude ressortent, en grande partie, de son rapport personnel aux savoirs tel que « *le regard gymnique* », ce qui est confirmé dans les entretiens d'après-coup : « *j'ai senti que j'enseigne quelque chose que j'ai déjà, mon attitude de gymnaste* ». Claude utilise des expressions différentes : ce qu'il a pratiqué, ce qu'il a senti et ce qu'il a vécu, qui convergent vers une référence personnelle qui semble différencier le traitement didactique de la spécialité de celui de la non-spécialité. Ce qui permet alors d'identifier une conception personnelle d'enseignement de la gymnastique ancrée dans une épistémologie personnelle relative à « *l'aisance corporelle, au plaisir de pratique et à la maîtrise du corps dans tous ses états* » si on se réfère à son discours d'entretien *a priori*. Ces savoirs personnels font notamment partie de sa vie sportive et relèvent d'un processus de formalisation et d'intégration personnelle des savoirs, différent pour chacun et qui s'exprime selon des formes singulières, propres à chacun.

Dans le cadre de cette étude, nous prenons également en compte le rapport au corps comme élément constitutif de l'expertise personnelle de l'enseignant spécialiste et comme un déterminant de son processus d'enseignement. Il s'agit certes de se centrer sur le corps dont il utilise l'image pour devenir un moyen de capter l'attention des élèves, leur admiration et un « *signifiant* » qui soutient l'enseignant dans sa position de sujet sachant : « *il y a toute une*

logique derrière, plus je démontre, plus j'attire l'élève et je l'aide et comme ça j'accomplis mon travail comme il faut quoi » (entretien d'après-coup). En effet, pour Claude, le gymnaste se distingue par un corps plein d'énergie, de force et de vie. Du coup, il transmet un savoir incorporé, un rapport à soi corporel et un modèle sportif du corps qu'il a certes à montrer. Il apparaît alors clair que le vécu personnel permet d'incorporer les savoirs, de les élargir vers des savoirs comme les sensations et/ou les ressentis corporels qui sont en mesure de permettre à l'enseignant de mieux comprendre les difficultés des élèves et de réagir singulièrement aux différentes RCD. Le corps devient un élément constitutif du contenu. Ceci s'opère par l'intermédiaire des procédures didactiques spécifiques, principalement la démonstration corporelle et d'une verbalisation du corps (Ben Jomâa, 2013).

L'enseignement de la spécialité se caractérise aussi par une avancée des savoirs et un rapport à la contingence différents. En effet, l'enseignant spécialiste planifie globalement les savoirs à transmettre à ses élèves et en trace la trame : « *pour moi, je (n') ai jamais senti de difficulté en gymnastique ; je peux prévoir ce qui va se passer avec mes élèves* ». Ainsi, il est dans l'anticipation. Il apprend par l'observation suivie des pratiques des enseignés qu'il arrive à décoder du fait de ses propres connaissances dans l'activité. En effet, seule une profonde connaissance du programme et de la matière permet d'expliquer cette improvisation planifiée caractéristique du fonctionnement de l'expert. Il a alors une maîtrise du fil de l'avancée de savoirs que nous ne retrouvons pas dans l'enseignement de l'autre activité. Il s'agit d'un rapport singulier à la contingence, d'une stratégie singulière de gestion de la contingence déterminée en grande partie par son expertise personnelle, réactivée par sa confrontation à lui-même et à son vécu, et actualisée dans son discours d'après-coup : « *plus tu pratiques plus tu trouves de solutions et du coup, l'imprévisible du terrain ne te gêne pas* ».

- *La non-spécialité*

L'analyse de la nature des savoirs transmis lors de l'enseignement de la non-spécialité nous permet de rendre compte de la part prédominante de l'officiel qui marque inévitablement, d'après notre recherche, le processus de transmission effective. Tout se passe comme si le manque du vécu personnel et de pratique corporelle dans une activité contraignait l'enseignant à recourir à un emprunt dans les savoirs officiels tout en restant dans sa simple planification en vue de conserver une certaine maîtrise didactique de la classe d'autant plus qu'il est débutant. Ce que confirme le discours d'après-coup à ce propos : « *j'ai transmis les fondamentaux techniques mentionnés dans les programmes, comme ça je suis tranquille* ».

Par ailleurs, l'analyse contrastée de la différence spécialité/non-spécialité a montré que contrairement au rapport d'adaptation qui spécifie le rapport de l'enseignant spécialiste à la contingence, le rapport de l'enseignant non spécialiste à la contingence est marqué par la gêne de l'imprévu, la crainte de la perte de maîtrise et la difficulté à supporter cette contingence. Dans la mesure où il ne sait pas répondre aux imprévus liés à l'apprentissage des élèves, cet écart par rapport à ses prévisions le contraint à ne pouvoir s'aventurer dans de l'improvisation. Ceci permet notamment de décrire sa façon de gérer la contingence marquée par l'immédiateté du rapport au savoir : « *parfois je passe à côté du problème, si t'as pas pratiqué, je veux dire t'as pas de vécu, t'es débutant comme eux, et donc t'anticipes pas les problèmes que tu peux avoir et donc encore moins les solutions* ».

Conclusion

Les résultats de cette étude de cas ont permis d'appréhender l'implicite du métier d'enseignant pour ce sujet. En effet, ils ont montré que la façon d'enseigner, dans ce cas-là, est le choix assumé d'un sujet, de son vécu et qu'elle est tributaire de son « déjà-là ». Ainsi, le « déjà-là » s'exerce en tant qu'élément déterminant de l'épistémologie professionnelle (Brousseau,1998) de l'enseignant du fait qu'il constitue un élément important révélateur du noyau dur de sa théorie implicite et de ses conceptions d'enseignement. Cet élément subjectif s'illustre, dans le cadre de

notre recherche, à travers le rapport personnel au savoir, au corps et à l'activité gymnastique de Claude construit ainsi autour de la maîtrise, de l'aisance corporelle et du plaisir de la pratique. Il est également démontré, dans plusieurs travaux de l'EDiC, à travers le concept de *transposition expérientielle* (Jourdan, 2005), de *transmission d'expertise personnelle* (Ben Jomaa, 2009) et/ou de *filtre déjà-là* (Loizon, 2013). En référence à la psychanalyse, Blanchard-Laville (2001) montre que le rapport au savoir de l'enseignant (de mathématique) est fortement ancré dans son histoire personnelle. Il s'agit à la fois, comme l'avance Rochex (1996) d'enseigner des contenus d'enseignement mais aussi « *quelque chose de leur rapport profond personnel à ce type de savoir et ce qu'il avait représenté pour eux* ».

Au-delà de l'intérêt central porté à la singularité du sujet enseignant et à la logique d'enseignement qui en découle, cette étude autorise à envisager de nouvelles perspectives de recherche car elle permet d'interroger un autre champ d'analyse qui demeure peu investigué, celui de la formation des enseignants. En effet, il s'agit comme l'affirmait Montagne (2013) « *d'amener un peu de l'acte d'enseignement vers une compréhension nouvelle* » de l'épistémologie scolaire des enseignants débutants « *en s'enseignant de la singularité d'un enseignant* ». C'est en cela que cette étude de cas est susceptible d'aider à comprendre le subjectif de l'acte professionnel et de repositionner les enjeux de la formation professionnelle vers la prise en compte d'un sujet irréductible. Il importe peut être que cette façon singulière d'enseigner et de constituer son « *je* » professionnel soit prise en compte dans la conception de la formation d'autres enseignants.

Si la généralisation n'a aucun sens dans cette recherche, les résultats de l'étude de cas pourraient montrer que la prise en compte du sujet observé peut permettre de comprendre la position d'un autre sujet enseignant, sans pour autant prendre la même forme (Ben Jomâa & Terrisse, 2011) à partir d'analyseurs théoriques « *fonctionnels* » qui pourraient irriguer la formation professionnelle en apportant de nouvelles perspectives. Alors, l'étude de cas apparaît appropriée pour cerner les particularités des approches individuelles du fait qu'elle nous permet d'appréhender « *les sujets cachés au-devant des procédures d'enseignement visibles* » (Barrué, 2013) et de chercher dans le plus profond de leur histoire, les déterminants réels de la pratique d'enseignement pour mieux l'expliquer dans une visée professionnelle constructive.

Bibliographie

AUBERT J. (1998), « Relations entre représentations sociales et comportements. Actualité de la recherche en activités gymniques et acrobatiques », *Revue EPS*, n°39, p.73-78.

BARDIN L. (1998), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.

BARRUE J.P. (2013), « Postface », *Didactique clinique de l'EPS, le sujet enseignant en question*, A. Terrisse & M.F. Carnus, Paris, Éditions EPS, p.139-140.

BEN JOMAA H. (2009), *L'expertise dans l'enseignement de l'EPS : analyse didactique clinique de quatre professeurs,* Thèse de doctorat (en Cotutelle), UPS, Toulouse III, Université de La Manouba, Tunis.

BEN JOMAA H. & TERRISSE A. (2011), « De L'expertise à l'enseignement : analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes », *Éducation et Didactique*, volume 5(3), p.61-80.

BEN JOMAA H. (2013), « De l'expertise professionnelle à l'expertise personnelle en EPS : quel effet pour quel enseignement ? », *Didactique clinique de l'EPS, le sujet enseignant en question*, A. Terrisse & M.F. Carnus, Paris, Éditions EPS, p.51-60.

BEILLEROT J. (1996), « Désir, désir de savoir, désir d'apprendre », *Pour une clinique du rapport au savoir*, J. Beillerot, C. Blanchard Laville & N. Mosconi, Paris, L'Harmattan, p.51-74.

BERLINER D. (1986), « Poursuit of expert pedagogue», *Educational research*, n°15/7, p.5-13.

BERTAUX D. (1997), *Les récits de vie, perspectives ethnosociologiques*, Paris, Nathan Université.

BLANCHARD-LAVILLE C. (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses Universitaires de France.

BRAU-ANTONY S. (2001), « Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête », *Revue STAPS*, n°56, p.93-108.

BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

CARNUS M.F. (2001), *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisés,* Thèse de doctorat, UPS, Toulouse III.

CARNUS M.F. (2009), « La décision de l'enseignant en didactique clinique : étude de cas en EPS », *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoirs* ?, A. Terrisse & M.F. Carnus, Paris, De Boeck Université, p.63-81.

CARNUS M.F. & TERRISSE A. (2013), *Didactique clinique de l'EPS, le sujet en question*, Paris, Editions EPS.

CHEVALLARD Y. (1989), *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*, Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique, Université Joseph Fourrier, Grenoble 1, Document interne n°108.

CHEVALLARD Y. (1991), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

CHEVALLARD Y. (2002), « Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques », *Rapport au savoir et didactiques*, S. Maury & M. Caillot (Ed.), Paris, Fabert, p.81-104.

DE LEONARDIS M., LATERRASSE C. & HERMET I. (2002), « Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations », *Du rapport au savoir à l'école et à l'université,* M. De Leonardis, C. Laterrasse & I. Hermet, Paris, L'Harmattan.

GOOD T.L., BIDDLE B.J. & BROPHY J.E. (1975), *Teachers make a difference*, New York, Holt Rinehart & Winston.

GRATEREAU R. (1957), *Initiation aux sports collectifs*, Paris, Bourrelier.

HATTIE J. (2003), «Teachers make a difference: what is the research evidence? », Paper presented at the Australian Council for Educational Research (ACER), Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne.

JOURDAN I. (2005), *L'évolution de rapport au savoir comme révélateur de la logique de professionnalisation : six études de cas en formation initiale en EPS à l'IUFM Midi-Pyrénées*, Thèse de doctoral, Université Paul Sabatier, Toulouse III.

LENOIR Y. (2004), « L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes », *Recherche et Formation*, n°47, p.9-23.

LOIZON D. (2013), « L'enseignant d'EPS et ses filtres déjà-là », *Didactique clinique de l'EPS, le sujet enseignant en question*, A. Terrisse & M.F. Carnus, Paris, Éditions EPS, p.13-21.

MONTAGNE F. (2013), « Savoir-y-faire avec les élèves : repérer une compétence professorale d'énonciation par une étude de cas », *Revue des sciences de l'éducation*, n°37(3), p.507-541.

PASSERON J.C. & REVEL J. (2005), *Penser par cas*, *« Enquête »*, Paris, École des Hautes Études en Sciences sociales.

PIERON M. & CARREIRO DA COSTA F. (1995), « L'expertise dans l'enseignement des APS », *Revue de l'EPS*, n°35(4), p.159-171.

ROCHEX J.Y. (1996), « Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui », *Revue EPS*, n°262, p.9-12, p.96-98.

ROLLAND C. & CIZERON M. (2009), « Connaissances et expertise perceptive des entraîneurs en gymnastique artistique », *eJRIEPS*, n°18, p.107-121.

SALIN M.H. (2002), « Les pratiques ostensives d'un enseignement des mathématiques comme objet d'analyse du travail du professeur », *Études des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, P. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terrisse, Grenoble, La Pensée Sauvage.

SIEDENTOP D. & ELDAR E. (1989), « Expertise, experience and effectiveness », *Journal of Teaching in Physical Education*, n°8, p.254-260.

TERRISSE A. (2003), « Prise en compte du sujet et recherches en didactique des sports de combat : bilan et perspectives », *Science et motricité*, n°50, p.55-79.

TERRISSE A. (2009), « La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques », *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoirs* ?, A. Terrisse & M.F. Carnus, Paris, De Boeck Université, p.13-31.

TERRISSE A. (2013), « La construction du cas : un enjeu scientifique en didactique clinique de l'EPS », *Didactique clinique de l'EPS, le sujet enseignant en question*, A. Terrisse & M.F. Carnus, Paris, Éditions EPS, p.125-133.

TOCHON F. (1993), *L'enseignant expert,* Paris, Nathan.

TOUBOUL A., CARNUS M.F. & TERRISSE A. (2012), « L'influence de l'expérience et de l'expertise sur l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Une étude de cas contrastés en savate boxe française », *eJRIEPS*, n°26, p.67-93.

TSUI B.M. (2003), *Understanding expertise in teaching*, *Case study of ESL teachers*, Cambrige, Cambrige University Press.

TSANGARIDOU N. (2007), « Teacher's knowledge », *The Handbook of Physical Education*, D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan, London, Sage publications, p.502-515.

VAN DER MAREN J.M. (1995), *Méthodes de recherche en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.

VIGARELLO G. (1982), « Les vertiges de l'intime », *Revue Esprit 2. Le corps entre illusions et savoirs*, p.68-90.

Analyse des styles ou stratégies d'enseignants dans l'apprentissage grammatical

Philippe Clauzard[1]

Résumé

Dans le cadre d'une approche « métier », il est observé ce qui particularise le travail des enseignants lors de leçons sur l'étude de la langue en école élémentaire. Un caractère générique permet de modéliser la situation concrète de travail en classe avec la mise à jour d'organisateurs de l'activité d'enseignement. À cette généricité s'ajoute une dimension singulière qui fonde une réponse personnelle à un problème professionnel consistant en « comment faire apprendre la grammaire aux écoliers ? » Une observation fine des interactions de classe qui fondent la coactivité enseignant-élèves permet au chercheur de repérer chez les enseignants des manières personnelles d'agir, d'enrôler les élèves dans la tâche scolaire, d'étayer leurs apprentissages. Cela s'effectue en fonction d'ajustements de situation, de représentations sur la zone de proche développement des élèves, de conceptions personnelles sur l'étude de la langue. Ces stratégies révélées par le chercheur permettent d'appréhender un style d'enseignement de la grammaire.

1. Le contexte d'une activité enseignante organisée

Cette étude repose sur une « approche métier » avec les apports théoriques de la didactique professionnelle (Pastré & *al.*, 2006). Celle-ci postule que l'activité enseignante est organisée. On peut y distinguer le triptyque de Leplat (1997) : tâche prescrite, tâche redéfinie et tâche effective. La tâche redéfinie est la manière dont un enseignant comprend la tâche prescrite selon ses conceptions et les contraintes. La tâche effective est ce qu'il fait réellement en classe (cf. niveau de l'activité). Notons que la tâche de l'enseignant est également de type discrétionnaire (Maggi, Valot, 2003, 2006). En effet, si la prescription enseignante fixe le but, elle laisse l'organisation de l'activité à la discrétion des acteurs. La tâche discrétionnaire relève d'une prescription dite « faible » qui fixe des buts généraux d'enseignement d'objets de savoirs. La réalisation de la tâche scolaire n'est pas détaillée dans chacune des actions successives qu'elle nécessite. La mise en œuvre, la procédure pour parvenir à ces buts est libre, pourvu qu'ils soient atteints. Le métier d'enseignant s'effectue toujours dans la limite d'une enveloppe ou de délimitations que les programmes scolaires fixent. Les enseignants développent dans cette enveloppe une manière personnelle d'enseigner, un style particulier au sein d'une modélisation qui articule un modèle générique (des organisateurs transversaux propres à une didactique disciplinaire) et un modèle singulier (mobilisant les organisateurs de manière personnelle dans le cadre d'une appropriation singulière). Ce dernier modèle est à la base de stratégies individuelles particulières que le chercheur peut repérer dans l'agir communicationnel des professeurs des écoles. Il montre des liens avec les conceptions des enseignants relatifs à l'apprentissage grammatical.

2. L'objet d'étude

Notre objet est de caractériser par-delà les aspects génériques la pratique singulière d'une activité enseignante observée chez quatre enseignantes lors de séquences d'étude de la langue. Nous sommes préoccupés par le problème que pose l'apprentissage de la grammaire aux

[1] Maître de conférences, Institut Coopératif Austral de Recherches en Éducation (LCF-Icare), Université de la Réunion, ESPE.

professionnels de l'enseignement en école élémentaire. Beaucoup vivent l'étude de la langue comme une véritable « épine dans le pied ». Pourtant, certaines recherches considèrent cet apprentissage à visée métalinguistique légitime et possible, mais fonction de pratique favorable (Boutet, 2005). Cela nous a amenés à saisir une généricité dans la pratique de cet apprentissage.

La pratique singulière du faire apprendre la grammaire en école élémentaire s'appuie sur les concepts organisateurs que sont la secondarisation, redéfinie par Goigoux et Bautier (2002), suite aux travaux de Bakhtine sur les notions de genres de discours premiers et de genres de discours seconds (Bakhtine, 1984), et l'épisode de glissement conceptuel, un observable dans les corpus qui marque un changement de dimension dans le discours grammatical, un geste qui permet pour le professeur de piloter la formation de concept en étude de la langue (Clauzard, article à paraître). Secondariser, pour nous, c'est travailler à dépasser un référencement sémantique en différant momentanément le sens immédiat, de manière à objectiver la langue, la considérer comme objet d'étude dans un laboratoire d'investigation linguistique. C'est extraire la phrase du contexte textuel pour mieux en appréhender le fonctionnement, passer de la langue outil de communication à la langue objet d'étude. Il s'agit d'un processus de décontextualisation - recontextualisation, tel que Brossard (2004) le définit, lequel processus engendre les déplacements cognitifs (ou glissements conceptuels) attendus. Cette transition s'effectue progressivement, et nous avons observé que chaque enseignant y apporte son style. Nous allons tenter de décrire et qualifier cette « stylisation », en partant des interactions de classe et des conceptions des enseignants sur la grammaire. Il nous semble intéressant d'aller regarder comment les enseignants se débrouillent et sortent d'une certaine impasse (comme ils l'ont implicitement dit dans nos entretiens) afin de résoudre à leur façon cette problématique professionnelle.

3. Recueil des données

L'analyse des stratégies individuelles nous amène à choisir des situations similaires de manière à mieux les comparer. Pour ce faire, nous nous concentrons sur quatre leçons observées dans quatre classes différentes d'enseignantes, concernant l'identification du GNS (groupe nominal sujet), au cours élémentaire (CE1/CE2). Le recueil des données s'est effectué auprès d'enseignants volontaires dans le cadre d'une recherche doctorale aux objectifs plus larges. C'est dans un panel de plus d'une quinzaine d'enseignants que nous avons sélectionné quatre protocoles dont l'objectif scolaire d'apprentissage était « le sujet dans la phrase ». À la lecture des verbatim, il nous est apparu intéressant de les comparer afin de cerner le style personnel d'enseignants, appliqué à des gestes professionnels dans des leçons de grammaire. De manière à saisir l'activité enseignante dans toute son épaisseur, la tâche scolaire n'était pas commandée. Les pratiques d'enseignement sont usuelles. Seul, le fait d'être enregistré pour regarder et commenter le film de son action était nouveau pour les professeurs, tout comme la possibilité d'une expression libre hors de tout cadre normatif, hors de tout jugement. En effet, s'ajoutait le recueil de leurs impressions et de leurs conceptions sur la grammaire et leur pratique d'enseignement grammatical au moyen de la technique de l'autoconfrontation simple. Comprendre la singularité de gestes nous permet de contribuer d'une certaine manière à l'étude du problème professionnel que pose l'enseignement de l'étude de la langue.

4. Analyses et comparaisons des pratiques

Cette analyse s'effectue à partir des travaux de Bucheton (2009) qui nous ont permis de comprendre le concept de gestes professionnels. Dominique Bucheton le définit comme une action « pour faire agir ou réagir l'autre » selon certaines préoccupations. Ce geste s'adresse aux élèves, il est tourné vers l'action. On peut aussi le considérer comme un geste d'ajustement à la variabilité des situations de classe. L'essentiel est ici de saisir une intelligibilité de l'étayage des

épisodes de glissement conceptuel, en examinant comment chaque enseignant opérationnalise le glissement conceptuel ; et de quelle façon qualifier sa stratégie.

La tâche scolaire, l'opération grammaticale

Les enseignantes observées présentent toutes comme tâche scolaire un traitement grammatical d'un corpus donné. La tâche sollicite chez les élèves une pensée grammaticale de la phrase qui oblige à différer le sens pour observer et comprendre la forme. Cette tâche semble avoir pour fonction d'enrôler les élèves dans une réflexion métalinguistique. Nous sommes tenté d'employer la métaphore d'opération grammaticale dans la mesure où les élèves doivent modifier leur approche de la langue. Ils doivent viser dans leur réflexion une nouvelle dimension du langage, plus formelle, plus ou moins proche du métalinguistique. Ce changement de dimension n'est pas sans difficulté pour les élèves : en ce sens, une véritable opération cognitive s'exerce. Pour ce faire, toutes les enseignantes, si elles partagent le même objet d'apprentissage, n'utilisent pas des procédures identiques. Elles leur sont propres et nous apparaissent comme des artefacts didactiques qui étayent la tâche de l'élève pour réussir à identifier le sujet d'une phrase. Ainsi, pour Évelyne, il s'agit d'utiliser une procédure d'interrogation textuelle et de pronominalisation pour voir si la segmentation phrastique en thème/rhème fonctionne, pour la collègue Julie une procédure de mise en relief sémantique du type « *c'est hum, hum… qui* ». Une autre enseignante, Virginie, préfère opérer avec une procédure de mise en relief par le soulignage des segments nominaux qui demandent une attention particulière pour faciliter le travail des élèves, une forme de travail « pré mâché » par l'enseignante, une forme de surétayage. Pour notre dernière praticienne, Marie, l'emploi varie selon les difficultés de reconnaissance du GNS et les limites des raisonnements thématiques qui font passer de la procédure d'interrogation textuelle à une procédure de mise en relief sémantique. Il s'agit bien, dès lors, d'une activité d'étayage d'un glissement conceptuel, d'un glissement dans la formation d'un concept spécifique à chacune des enseignantes. Il existe ainsi une relation directe entre la nature de la tâche scolaire, la procédure convoquée et le mode d'étayage qui va avec, influencé par les conceptions des enseignantes sur la grammaire, comme nous le verrons plus loin. Notons que certaines procédures appellent des gestes d'étude automatisés qui induisent une analyse purement sémantique. On reste à un niveau premier de l'étude de la langue : celui d'une compréhension sémantique (« Qui est-ce qui ? Qui c'est qui ? »). D'autres procédures engagent vers un niveau supérieur d'analyse au moyen de procédés linguistiques comme la pronominalisation.

La phrase problème, support de la tâche

Toujours dans l'esprit métaphorique d'opération grammaticale, nous pensons l'étude de la langue en termes d'opérations, de problèmes, de situations problématiques que posent la langue et son traitement grammatical. Nous avons observé que la tâche scolaire repose dans la plupart des leçons sur des phrases choisies par l'enseignante par leurs caractéristiques et souvent leur singularité. Il peut s'agir de phrases typiques (avec leur forme canonique en sujet verbe et complément) ou de phrases atypiques (avec par exemple un sujet apparent). Ces phrases sont le support à des tâches scolaires de manipulation de la langue et de réflexion sur ses aspects formels. On pourrait parler de « phrase amorce » ou de « phrase problème », car nous pensons qu'il s'agit d'un vrai problème à résoudre : comprendre le fonctionnement d'une phrase. Les phrases problèmes résolues peuvent devenir exemplaires d'un fonctionnement de la langue au terme d'un travail d'institutionnalisation en fin de séquence. En CE1, Évelyne propose une phrase (« Les enfants du centre de loisirs construisent une cabane ») avec un GNS structuré autour d'un nom noyau et son complément de nom qui compliquent la tâche d'identification des élèves. L'enseignante Julie (en CE2) présente l'étude de phrases atypiques (« Un peu de silence. Quelle horreur ! Défense de fumer. J'aime le jambon et la saucisse. ») qui pourrait peut-être faire davantage l'objet d'un apprentissage au cours moyen, même si le CE2 est une classe charnière. En CE2, Virginie utilise des phrases aux structures plus habituelles, mais non simples (« Grand Féroce part à la chasse. Grand Féroce rugit. »). La première présente un GNS sous la forme d'un nom commun assez particulier (issu d'une lecture suivie) constitué de deux adjectifs et la seconde phrase présente un GV réduit à son seul verbe. L'enseignante Marie, en classe de CE1, propose une phrase à la structure simple (« Nous allons au cinéma »), sur laquelle des

élèves butent toutefois parce que la stratégie de reconnaissance « automatiquement » thématique du sujet ne fonctionne plus avec cette phrase, lorsque le pronom remplace l'usage habituel du nom. Dans ces quatre protocoles, nous remarquons que les phrases problèmes, proposées à l'étude, présentent des difficultés plus ou moins grandes, des modèles plus ou moins habituels pour les enfants, des structures phrastiques plus ou moins complexes. Toutes ne présentent pas, nous semble-t-il, la facilité d'une phrase typique du genre : « Martine (GNS) achète des pommes (GV) ». Mais là, vraisemblablement réside tout l'intérêt de ce travail didactique, car il ne faut pas proposer une tâche ni trop compliquée, ni trop simple, afin que les élèves puissent progressivement conceptualiser. Cela dit, doser la difficulté par paliers au regard de la tâche scolaire et du choix des phrases à étudier n'est pas une planification facile pour l'enseignant. La langue n'est pas « neutre », elle n'est pas une « matrice » standardisée ; elle comporte nombre de nuances, de spécificités et donc de chausse-trappes. La phrase problème est une variable qui détermine la stratégie de l'enseignant. Elle mobilise selon sa structure prototypique ou atypique des cognitions et didactiques différentes.

■ *L'adaptation de l'étayage*

Une adaptation de l'étayage s'opère selon le niveau de conceptualisation grammaticale atteint par les élèves. L'étayage est toujours un défi pour trouver le juste équilibre entre l'adaptation à l'élève et le respect d'un format de raisonnement souhaité. Il y a toujours une tension. Trouver la procédure efficace caractérise le travail des enseignantes. Chaque praticienne adopte un étayage singulier que l'on peut retrouver dans les grandes classes de gestes professionnels. Nous avons fait appel aux concepts développés par divers auteurs qui nous paraissent des critères pertinents pour lire et comprendre les formes d'étayage dans une situation d'enseignement-apprentissage dont la trame évolue depuis un tissage avec les séances précédentes, vers des interactions produisant quelques approfondissements au moyen de réductions de la difficulté et de questionnements inducteurs au sein d'une atmosphère de classe favorable à des apprentissages efficaces. Le concept de gestes professionnels possède la propriété de ressources pour aider à la lecture et la compréhension de situations d'enseignement - apprentissage.

- *Tissage avec les savoirs déjà là (Bucheton, 2009)*

L'enseignante Virginie utilise comme étayage, au fil de sa didactique, un appui sur les savoirs antérieurement acquis. C'est un soutien du professeur pour accompagner la démarche d'apprentissage de l'élève. Elle interroge : « *Qui est-ce qui se rappelle… C'est quelque chose qu'on vous a déjà dit au CE1 d'ailleurs… Et le groupe qui est souligné en rouge, qui est-ce qui se rappelle comment il s'appelle ce groupe-là ? (…) Partout où c'est souligné en rouge, c'est vrai, il y a un verbe. Quel est le mot qui est le verbe ? Qui est-ce qui peut me le dire ?* » L'enseignante fait appel aux souvenirs des élèves, aux quelques leçons du CE1 où la notion de sujet et la reconnaissance du verbe furent déjà abordées, peut-être de manière plus simple, dans un mouvement de tissage du présent scolaire avec un passé. Marie fait aussi appel aux souvenirs des élèves. Constatant un obstacle dans la compréhension, elle tente de réduire la complexité de l'exercice dans un mouvement général de réduction de la difficulté de l'exercice : « *Alors, je reviens là vous avez du mal à comprendre. Le sujet, qu'est-ce que c'est le sujet ?* » Julie s'appuie également sur des savoirs antérieurs : « *Tu te souviens comment on fait ? On le met entre c'est et qui. C'est, hum, hum, hum, qui. Hum, hum, hum...* ». Les élèves ne sont pas « un terrain vierge » de connaissances : un tissage avec des acquis antérieurs est facilitateur pour faire apprendre. Une habileté enseignante semble résider dans ce geste professionnel de tissage auquel les enseignants débutants n'accordent pas nécessairement toute son importance.

- *Focalisation approfondissement (Bucheton, 2008)*

Nous relevons chez Évelyne comme illustration d'une dynamique de focalisation approfondissement : « *Est-ce que ça suffit enfants ?* » Virginie développe un nombre important de « focalisations approfondissements » pour étayer sa didactique : « *C'est un groupe. Ça, c'est vrai parce qu'il y a plusieurs mots dedans et c'est un groupe de quoi ?* » La validation première

« c'est un groupe » débouche sur un approfondissement en termes de qualification du groupe. De même, la validation sur les éléments du « groupe sujet » amène l'enseignante à exiger un approfondissement focalisation sur sa fonction : « *Le groupe sujet, il sert à quoi ? D'accord, il y a des noms, mais il sert à quoi ? »* Marie focalise sur la réponse attendue des élèves avec « *alors qui est-ce qui (fait l'action) ? »*, de façon à achever la résolution du problème phrastique. Pousser les élèves à approfondir leur réflexion en signalant des éléments pertinents, les conduire à des raisonnements visés caractérise ce geste.

- *Réduction de la difficulté (Bruner, 1983)*

Julie écarte la difficulté en réduisant le degré de complexité du travail proposé, prenant à sa charge une partie de la réponse, quitte à presque donner la solution, dans une forme d'effet « Topaze » : « *Ah c'est difficile, hein. Allez, je t'aide, c'est hum, hum, hum, qui aime le jambon et la saucisse. Qui c'est qui aime le jambon et la saucisse ? C'est ? C'est qui ? Pascal. C'est une lettre toute bête toute seule là, c'est ? Qu'est-ce que c'est cette lettre Pascal ?* » Une certaine proximité de langage semble aussi relever d'une adaptation de l'étayage au niveau de grammaire des élèves avec « *Quel est ce mystère ?* » ou « *C'est gonflé d'appeler cela un groupe. Quand même, c'est un peu exagéré* » qui conduit l'enseignante à déclarer et faire partager ses conceptions ou avis personnels sur la grammaire. Cette manière de procéder conduit à demeurer à un niveau inférieur de réflexion métalinguistique. L'analyse grammaticale ne prend pas tout son essor si la prise en charge de la difficulté par l'enseignante est trop forte.

- *Questionnement inducteur (Clauzard, 2008)*

Nous remarquons deux types de questionnement qui induisent du développement dans l'apprentissage. Nous les retrouvons dans plusieurs corpus.

1/ Un questionnement limite : il s'agit d'une « provocation », d'une proposition « absurde » afin de stimuler la réflexion grammaticale des élèves. Nous pouvons l'illustrer avec le corpus de Marie : « *Par exemple dans la phrase, euh, D "nous allons au cinéma", est-ce que c'est le cinéma qui fait l'action?* » L'enseignante étant revenue sur des erreurs observées, elle effectue une « mise au point » rectificative fondée sur un raisonnement par l'absurde qui appelle une clarté cognitive pour les élèves qui déterminent alors correctement le pronom personnel sujet de la phrase. Dans le corpus d'Évelyne, nous relevons l'illustration suivante : « *Donc si j'entoure les enfants, à la place de les enfants… je peux le remplacer par un pronom personnel… il avec un s… donc je dis…ils, ils…* » Cette induction conduit les élèves à des invalidations et corrections.

2/ Un questionnement indice : il s'agit d'une aide pour étayer de nouvelles réflexions, favoriser une diminution de l'écart entre la réponse attendue et la réponse obtenue. Nous pouvons l'exemplifier avec les interactions extraites du protocole d'Évelyne : « *Vous avez dit les enfants, moi je dis, oui, mais, ça ne suffit pas... […]. On parle des enfants, mais pas de n'importe quel... »* L'enseignante injecte dans ses relances un indice, après quelques tours de parole infructueux. C'est une information nouvelle afin de dynamiser les échanges, de réduire au fur et à mesure le degré de complexité de l'ouvrage de segmentation des phrases. La formulation suivante de Julie s'apparente à un questionnement indice avec : « *Je fume, tu fumes, moi, je le connais, moi, ce, verbe... Mais il est sous quelle forme là dans la phrase ? »* En revanche, sa démonstration « *Je silence, tu silence, nous silençons... Et non, il n'y a pas de verbe dans cette phrase »* n'entre pas dans un questionnement, mais plutôt dans une invalidation indirecte suite à la désignation incorrecte d'un verbe.

Les questions inductrices ont également un rôle maïeutique évident avec la caractéristique du levier afin que la séance ne stagne pas, que les apprentissages se poursuivent.

- *Atmosphère (Bucheton, 2009)*

Adapter l'étayage suppose aussi de convoquer des gestes professionnels qui maintiennent une atmosphère de travail agréable et efficace. Ainsi, la formulation de Julie montre une spontanéité

dans les propos (qui peut surprendre) mais n'en détend pas moins l'atmosphère de classe : « *C'est gonflé d'appeler cela un groupe… Quand même, c'est un peu exagéré. Mais on l'appelle quand même le groupe sujet…* ». C'est une parole spontanée qui diminue aussi la difficulté cognitive tout en exprimant certaines conceptions de la grammaire (sous-catégorie de Bucheton : « spontanéité »). Cette parole n'est pas loin de sa posture relativement « impatiente ». Nous remarquons des formes de « gratifications » avec les propos de Virginie : « *C'est ça. Exactement. Ben, je vois, vous savez déjà beaucoup de choses.* » Relativement à la prise de parole des élèves, tous les professeurs se soucient d'une certaine alternance. Cependant, Virginie s'y attache plus particulièrement avec : « *Mais attends, j'ai dit Lola, j'entends quelqu'un d'autre.* » Encouragements et enrôlements appartiennent à une posture aidante. De temps en temps, au regard du film de sa classe, Évelyne gère la prise de parole des élèves avec un comportement non verbal : montrer de la main, tendre la craie, imposer le silence avec son doigt (sous-catégorie « muet »). Il apparaît également un « rappel à l'ordre » : « *Je vais compter jusqu'à trois, si vous refusez de lever la main, on s'arrête immédiatement...* » Chez Virginie, nous relevons un « *Chut* » et « *Attends, attends, lève la main !* ». Marie contrôle les exercices des élèves, rectifie leurs erreurs, lors de ses déplacements entre les groupes. Cette posture correspond à la sous-catégorie de Bucheton (2009) « parcours du combattant ». L'enseignante prend des indices sur la réflexion des élèves lors de ses déplacements, de manière à pouvoir s'adapter, ajuster sa didactique selon une posture « adaptative ».

5. Études des conceptions des enseignants

Les conceptions des enseignantes observées sur la grammaire nous renseignent sur leurs choix didactiques. Une nouvelle intelligibilité de leur agir professionnel nous est offerte : leurs conceptions l'influent et le nuancent. Les propos des enseignantes portent des jugements sur des pratiques plus appropriées à l'âge des élèves. Des prises de position et des choix didactiques sont avancés. Une accentuation sur la construction conceptuelle, au moyen de stades intermédiaires à l'instar de ce que l'on examine avec le concept d'interlangue, est suggérée avec l'idée de « construction d'une maison ».

- *Jugement d'une pratique trop exigeante*

L'enseignante Virginie pense que « *les enfants ne sont pas assez mûrs* » pour « faire » de la grammaire. Il manque des prérequis comme « *bien comprendre, bien lire un texte* ». Les connaissances grammaticales à enseigner sont trop complexes. Une grammaire implicite lui semble plus appropriée afin d'améliorer la compréhension de textes. On peut attendre le CM1 pour faire réellement de la grammaire. Ce qui la conduit à des formes de « sur-étayage » en réduisant la complexité de la tâche scolaire (avec des groupes nominaux présoulignés). La grammaire paraît aussi selon Évelyne trop difficile pour les jeunes élèves : « *La grammaire, on ne se rend pas compte de la difficulté, de ce que ça peut être très difficile pour un enfant de sept ans. Qu'est-ce que ça veut dire pour un enfant de sept ans?* » Elle considère l'abstraction grammaticale comme un obstacle : « *C'est tellement abstrait. Si ce n'est pas relié à un projet d'écriture, faire de la grammaire pour de la grammaire, ça n'a aucun intérêt.* » Elle ajoute : « *Quand il y a un nom, il faut mettre -nt au verbe, etc. Donc, tu es bien obligé de leur apporter des notions comme ça, mais c'est extrêmement, c'est très abstrait.* » Ses élèves lui semblent trop jeunes pour aller au CE1 plus avant dans la découverte d'une métalangue appropriée. Nous observons toutefois dans ses actes de médiation une volonté de conduire les élèves à effectuer un « pas de côté » par rapport à la sémantique, de les amener à se questionner *via* les procédures grammaticales, même implicitement.

- *Défense d'une didactique d'imprégnation*

La conception grammaticale de Julie sur la grammaire est plutôt négative. Elle considère que la grammaire s'apprend avant tout « par imprégnation ». Apprendre des règles ne sert à rien, elle privilégie une dimension opératoire sur une théorie, un versant « utilitaire » : « *(la grammaire) elle*

est beaucoup trop abstraite. C'est une complexification alors que l'application elle-même de la grammaire, elle est suffisante sans ces règles qui à mon avis ne sont pas très pertinentes. » L'approche théorique de la langue française lui semble vaine, pas opératoire. Le développement d'un modèle cognitif sur une pratique est remis en question. Est-il utile d'apprendre ce que l'on sait déjà, qui n'est pas de nécessité première. À son avis, connaître ce qu'est un adverbe « *n'aide pas du tout à parler mieux, ni à écrire mieux, pas du tout.* » Elle pense cette démarche plus handicapante que développementale. D'évidence, ses conceptions sont très influencées par une scolarité personnelle qu'elle ne cache pas. Son enseignement nous semble fort influencé par ses conceptions négatives : « *J'avoue que je voue à la grammaire une espèce de mépris absolu comme si c'était un savoir inventé par les profs pour expliquer des trucs inexplicables parce qu'elle est truffée d'exception cette maudite grammaire* ». Son propos est à rapprocher de sa didactique qui fait le choix d'intéresser les écoliers aux « cas particuliers » (des cas limites ?), aux situations langagières qui ne rentrent pas – du moins d'emblée – dans le cadre académique de la grammaire. Son refus de « faire de la grammaire » la conduit à préférer faire étudier des phrases atypiques complexes au regard des formes canoniques usuelles de la grammaire scolaire. Néanmoins, nous observons des écoliers qui réfléchissent peut-être davantage sur la langue, avec toutefois le risque de peser négativement sur leurs représentations de l'étude de la langue, voire de la rejeter.

- *Option d'un apprentissage progressif de la grammaire*

L'enseignante Marie conçoit l'apprentissage grammatical comme nécessaire. Cela étant, il se doit d'être structuré et progressif. Elle pense la grammaire comme une construction à plusieurs strates : « *Je me dis qu'en fait on ne peut pas construire un pavillon sans fondations. Et les fondations, ce sont bien les notions de base en fait, et si ces notions-là, ils ne les ont pas, alors je ne vois pas comment on peut construire cette maison.* » Ainsi, « *sa grammaire* » est un ouvrage qui se construit par paliers, quitte à affiner ultérieurement la conceptualisation. Cela renvoie, à certains égards, au système transitoire que se crée tout apprenant : un « entre les langues » ou une forme d'« interlangue », instaurant une langue intermédiaire construite pas à pas, d'approximations à certitudes. Sa vision positive de la grammaire et de son apprentissage tranche d'avec celle de ses collègues. Cette vision influe nettement sur sa pratique d'enseignement ouverte à tous les possibles en termes d'ajustements aux contenus et aux aptitudes des élèves.

Ces conceptions influencent les manières d'enseigner la grammaire, de conduire les élèves dans une étude de la langue. Nous les retrouvons clairement dans les verbalisations de Julie avec « *c'est gonflé* » renvoyant à une certaine représentation de la grammaire qui s'éclaire lorsqu'on connaît l'avis de l'enseignante pour laquelle faire de la grammaire est peu opératoire. Une grammaire dont l'enseignement paraît trop prématuré conduit à un *surétayage* de l'apprentissage grammatical chez Virginie. Une didactique lointaine de celle d'une enseignante comme Marie, convaincue, qui pense l'étude de la langue comme une construction conceptuelle où la progressivité est importante. Nous inférons que ces conceptions façonnent le style d'enseignement des professionnels de l'apprentissage.

6. Discussion sur les « stratégies » observées

Nous caractérisons comme suit quatre stratégies ou manières d'agir des enseignantes observées. Nous parlons de stratégie bien que celle-ci ne soit pas consciente chez les enseignantes. Il s'agit bien pour nous d'une reconstruction *a posteriori*. Ces stratégies ne sont pas exhaustives, il ne s'agit pas d'un panel des possibles. Pas plus d'un référentiel de « bonnes pratiques ». Cette typologie n'est pas figée dans le marbre de la classification, car nous savons que rien n'empêche un enseignant à « stratégie adaptative » d'adopter selon les circonstances de la classe une perspective maïeutique. Bien plus, nous anime l'idée de saisir comment s'expriment et se développent en classe des manières ou des styles d'enseignement. Nous ne présentons qu'une photographie de « stratégies », significatives d'un style, dont la genèse nous

intéresse en fonction des conceptions des enseignants, des gestes professionnels convoqués et des situations d'apprentissage, ici la médiation grammaticale en école élémentaire.

Virginie développe une stratégie « *surétayante* », avec sa procédure de mise en relief par soulignage des groupes syntaxiques qu'elle effectue à la place des élèves. Le travail prémâché par l'enseignante, et le mode de régulations fondé sur la sélection des remarques des élèves, dont le contenu entretient son propos, indiquent la volonté constante de l'enseignante de réduire la complexité des apprentissages grammaticaux. Les structures « communes » des phrases proposées à l'étude grammaticale et les tissages avec des savoirs antérieurement acquis y participent également. Le soulignage comme les régulations sont des accompagnements, des aides très (trop ?) importantes à l'apprentissage.

Julie développe une stratégie « *impatiente* ». L'enseignante tend à donner la réponse à l'élève face à des erreurs ou des hésitations. C'est une stratégie jusqu'à presque dire la réponse. Nous en avons l'illustration, lorsque les élèves n'ayant pas trouvé d'explication, la maîtresse formule la réponse en termes de phrase nominale, donnant lieu, du coup, à un glissement conceptuel remédiant : « *Je silence, tu silence, nous silençons... Et non, il n'y a pas de verbe dans cette phrase, c'est une phrase nominale, pas de verbe. »* Il y a une forme d'impatience à faire avancer les apprentissages face à une difficulté évidente des phrases problèmes proposées. De la même manière, elle donne presque la réponse dans sa question avec « *C'est une lettre toute bête, toute seule* », qui révèle pratiquement la solution aux élèves, une autre forme d'impatience. Cela réduit pratiquement la leçon à un jeu de devinettes.

Marie montre une stratégie « *adaptative* » qui sait s'adapter aux aléas ou difficultés rencontrées par les élèves. Ainsi passe-t-elle opportunément d'une procédure d'interrogation thématique/ textuelle (« *de qui, de quoi on parle ?* ») à une procédure de mise en relief sémantique (« *qui est-ce qui ?* ») qui permet aux élèves de gagner le « jeu didactique », au sens de Sensevy (2007).

Évelyne présente une stratégie « *maïeutique* », fondée sur l'art de questionner. L'enseignante double son questionnement, en utilisant un questionnement limite « *Donc si j'entoure les enfants, à la place de les enfants… je peux le remplacer par un pronom… ils, ils… »* et un questionnement indice avec « *Vous avez dit les enfants, moi je dis, oui, mais, ça ne suffit pas... […]. On parle des enfants, mais pas de n'importe quel... »* Cette manière de procéder indique une régulation des interactions avec l'étayage de ce double questionnement, outre une progression pas à pas dans le questionnement avec des relances et des focalisations dans le but de provoquer de la pertinence dans le « jeu didactique », d'amener les élèves à formuler par eux-mêmes leurs solutions. Contrairement à Virginie, il n'y a pas d'aide pratique (souligner à l'avance des mots), mais un soutien, un étayage dans les interactions. La succession de plusieurs procédures liée à la consigne de travail (passer d'une procédure d'interrogation textuelle – « de qui, de quoi on parle ? » – à une procédure de pronominalisation – remplacer le GNS repéré par « ils » – puis d'observation orthographique des verbes) gouverne aussi la stratégie questionnante dans une didactique où les élèves sont amenés à approfondir leur réflexion grammaticale, à se focaliser implicitement sur une phrase syntaxique où des manipulations de substitution et des observations morphologiques tendent à faire abstraire autant que faire se peut les élèves de la sémantique, même si une instance de validation sémantique ou un sentiment de grammaticalité est en définitive appelé. On pourrait dire que si le principe d'apprentissage grammatical est de s'abstraire de la sémantique afin de provoquer une réflexion métalinguistique, la sémantique revient toujours par la fenêtre comme instance de validation. L'abstraction est relative lorsqu'on travaille sur la phrase.

Photographie de stratégies significatives d'un style

Stratégie adaptative : attitude consistant à agir selon les circonstances, sans principes figés, adaptabilité à la situation d'enseignement-apprentissage…
Stratégie impatiente : attitude vive qui n'attend pas malgré les circonstances, dont la hâte est aussi spontanéité et forte réduction des difficultés pour faire avancer les apprentissages…

Stratégie surétayante : attitude de soutien extrême avec la création d'un environnement didactique qui réduit l'investissement cognitif des élèves, de par une prise en charge excessive de la difficulté…
Stratégie maïeutique : attitude consistant à étayer de près les interactions avec une régulation importante qui vise le questionnement des élèves, afin qu'ils résolvent par eux-mêmes le problème posé pour apprendre…

Aucune stratégie ne s'observe dans une perspective d'évaluation (il y aurait des stratégies justes et des mauvaises). La « bonne stratégie » est celle qui s'avère efficace pour conduire une situation d'enseignement donnée. Elle est une réponse personnelle à un problème professionnel d'enseignement, en fonction de la situation de classe et des conceptions personnelles. Elle révèle une appropriation individuelle d'un modèle générique de la situation d'apprentissage, la construction d'un modèle propre pour agir, l'existence d'un répertoire de ressources pour faire face à la complexité du métier. Les enseignants acquièrent un modèle cognitif (ou académique) de la situation d'enseignement-apprentissage pendant leurs années de formation à leur métier. Ce modèle servira d'assise à ce que Clôt appelle le « genre » : une base commune de pratiques et d'expériences transmises comme une forme d'héritage collectif. Les diverses confrontations des praticiens de l'enseignement avec les situations d'enseignement-apprentissage les conduisent à prélever dans leur modèle cognitif des éléments pertinents afin d'accroitre leur efficacité professionnelle. Ils développent selon les termes d'Ochanine un modèle opératif (une déformation relative du modèle académique) où les modalités des activités d'enseignement dans ce qu'elles comportent de stable et d'invariant (en termes d'organisateurs de l'activité) se redéfinissent. Les professeurs ne retiennent que les points saillants pour guider une action efficace, à la manière des médecins qui réaménageaient leurs modèles du schéma corporel en ne retenant que les éléments constitutifs de leur préoccupation médicale, quitte à déformer le dessin canonique anatomique, dans une perspective d'efficience (Ochanine). En quelque sorte, les praticiens de l'enseignement stylisent à leur manière (selon leurs conceptions, leurs bagages universitaires, leurs expériences, leurs connaissances de leurs élèves) le caractère générique de l'action d'enseigner. Les enseignants singularisent cette généricité dans une manière opératoire et personnelle de finaliser leurs objectifs d'apprentissage. À la base de quoi, ils élaborent des stratégies d'intervention dans leurs classes. Le style est le pendant du genre, le retravail du genre, un intercalaire social comme le spécifie Clôt (2002). Le style exprime une singularité de l'agir professionnel. Nous voyons dans nos protocoles une enseignante qui montre une didactique flexible, ajustée aux réactions des élèves, une autre enseignante qui adapte sa didactique à l'âge des élèves optant pour un jeu de questions-réponses, fortement guidé selon les règles de l'art maïeutique. Deux autres praticiennes présentent une manière d'enseigner impatiente ou surétayante, en phase avec leurs conceptions sur l'apprentissage grammatical. Nous pouvons conclure que le style offre de la marge au sujet enseignant. Il le soustrait aux rigidités opératoires de la situation, il ouvre les champs du possible. Il assure une souplesse et de la plasticité dans l'exécution de l'action professionnelle. Il permet la reprise en main de son activité dans les situations de tension, dans des situations critiques. Il permet de tirer le meilleur parti possible de la situation de travail favorisant l'usage de schèmes d'adaptation. On peut se dire qu'il signe d'une certaine façon la qualité du travail et son efficacité, car il permet de s'affranchir des déterminants de la situation en renouvelant les présupposés génériques de l'activité. Le style singularise et adapte l'activité.

À la suite de ces propos, nous sommes tenté de considérer les « stratégies » exposées comme une illustration d'artefacts disponibles pour s'adapter aux situations de classe. Ce sont des outils développés par les enseignants pour répondre aux situations générées par la réaction des élèves : des schèmes d'adaptation. Au final, ces stratégies observées ne seraient-elles pas des stratégies de résolution du problème professionnel que pose l'enseignement de la grammaire, dont les attendus scolaires demandent de la clarification (Clauzard, à paraître) ? En définitive, il apparaît que la situation construite d'enseignement-apprentissage génère la plupart du temps un système de tensions (nées des contraintes du contrat didactique) qui appelle un système de transactions et d'ajustements (face aux interactions de classe, aux rétroactions des élèves), dans une perspective d'équilibre pour faire apprendre.

Conclusion provisoire

Le métier d'enseignant représente une activité professionnelle particulièrement difficile à analyser : si la place des savoirs à transmettre occupe une position importante, c'est en même temps un métier très empirique constitué de tâches prescrites très générales, de compétences mobilisées acquises sur le tas, de savoirs d'action non conscients et assez nombreux. Aussi, il apparaît essentiel de repérer les éléments organisateurs de l'activité d'enseignant, qui guident l'action du professeur. Cela permet de mesurer la part de généricité des actions d'enseignement, une partie stable de gestes professionnels sur lesquels s'appuyer – et une partie plus instable, dans la lecture des diverses pratiques d'enseignement, qui forme la part de singularité de l'agir enseignant. Chacun enseigne selon l'évolution de la situation, son répertoire de schème, son portefeuille de stratégies, ses conceptions et sa personnalité. Aux côtés d'aspects de didactique grammaticale, une entrée « métier » par les invariants communs et les stratégies personnelles favorisent une intelligence de l'agir de l'enseignant, en vue de formation. Une telle approche permet de comprendre l'adaptation « locale » de l'enseignant selon les contraintes situationnelles et cognitives, et selon le sujet qui enseigne. Les schèmes d'adaptation défendus par Altet soulignent parfaitement la recherche personnelle d'un équilibre entre un ensemble de logiques en tension, des logiques pédagogiques, didactiques, épistémiques du côté enseignant, et des logiques psychologiques et sociales du côté de l'élève (Altet, 2008). La pratique enseignante est toujours en tension. L'enseignement dépend en effet des actions et des rétroactions des sujets en présence. Ce qui crée une incertitude constitutive du « faire classe ». L'enseignant va tendre à réduire cette incertitude, à gérer l'imprévu en construisant des schèmes d'adaptation comme réponses à la variabilité des situations de classe : ce sont des stratégies qui lui permettent de s'arranger d'une improvisation qui serait autrement subie. Cet « arrangement-improvisation » (Yinger, 1986) convoque nécessairement des invariants du sujet (Vinatier, 2009). Ces derniers sont l'expression d'une dimension opératoire de la personnalité des sujets au travail. Ils sont la part du sujet (liée à sa personnalité, ses conceptions, son expérience, ses compétences), qui engage des ressources adaptatives en lien avec des invariants de la situation que sont les caractéristiques essentielles du métier, comme les connaissances pédagogiques et didactiques, ainsi que les techniques nécessaires à la conduite d'une séance d'apprentissage en classe. Ces deux invariants dialoguent en situation. Ils articulent l'implication subjective du sujet et les déterminants objectifs de la situation. Ils soulignent une certaine manière d'élucider des tensions, un style dans le processus de conceptualisation des personnes en situation de travail. Notre conclusion demeure provisoire : bien des zones d'ombre sont à éclairer, bien des savoirs cachés de l'agir professionnel des enseignants sont à révéler, bien des genres communs de pratique et des styles singuliers sont à comprendre.

Bibliographie

ALTET M. (2008), « Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignantes : analyse de la dynamique des interactions maître-élèves observées dans un débat scientifique en cycle 3 », *Analyser et comprendre la pratique enseignante,* I. Vinatier & M. Altet (coord.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.47-56.

BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard/NRF.

BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de pédagogie*, n°148, p.89-100.

BOUTET J. (2005), « Pour une activité réflexive sur la langue », *Le Français aujourd'hui*, n°148, Linguistique et étude de la langue, p.65-74.

BROSSARD M. (2004), *Vygotski, lectures et perspectives de recherches en éducation*, Lille, Septentrion.

BRUNER J. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.

BUCHETON D. (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octares.

CLAUZARD P. & VEYRUNES P. (2007), « Analyse croisée d'une séance de grammaire au cycle 2 », *Recherche et Formation*, n°56, p.109-120.

CLAUZARD P. (2008), *La médiation grammaticale en école élémentaire, éléments de compréhension de l'activité enseignante,* Thèse de doctorat, CNAM Paris.

CLOT Y. (2002), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

NUMA-BOCAGE L., CLAUZARD P. & PASTRE P. (2012), « Activité enseignante et didactique professionnelle : analyse de la coactivité en situation scolaire », *Observer les pratiques enseignantes*, M. Altet, M. Bru & C. Blanchard-Laville (coord.), Paris, Harmattan, p.207-221.

LEPLAT J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, Presses Universitaires de France.

MAGGI B. (2003), *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage,* Toulouse, Octares.

OCHANINE D. (1981), *L'image opérative*, Recueil de textes, doc ronéo, Laboratoire de Psychologie du Travail.

PASTRE P., MAYEN P. & VERGNAUD G. (2006*),* « Note de synthèse, la didactique professionnelle »*, Revue française de pédagogie*, n°154, p.145-198.

SENSEVY G. & MERCIER A. (2007), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves,* Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

VALOT C. (2006), *Conférence sur la métacognition. Séminaire doctoral de didactique professionnelle*, Paris, Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM).

VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement,* Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

YINGER R.J. (1986), "Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching", *Revue Teaching and teacher Education*, n°2, p.263-282.

Développement et validation d'un questionnaire évaluant les attitudes socio-affectives en maths

Philippe A. Genoud & Matthias Guillod[1]

Résumé

Cette recherche porte sur la construction et la validation d'un nouvel instrument mesurant les attitudes socio-affectives des élèves face à leurs apprentissages de mathématiques. Le questionnaire est structuré selon les trois processus sous-jacents aux attitudes (registres cognitif, affectif et comportemental) et comprend également une mesure normative. Il est constitué de huit dimensions (quarante-cinq items au total) mesurant les perceptions individuelles suivantes : utilité, sentiment de compétence, contrôlabilité, affects positifs et négatifs ressentis, régulation affective, investissement, ainsi que masculinité des maths. Les résultats soulignent les qualités psychométriques de l'outil, notamment l'homogénéité interne des dimensions, la stabilité temporelle et la structure testée par le biais d'une analyse factorielle confirmatoire. Le questionnaire peut être directement utilisé auprès d'élèves (degrés du secondaire) et permet d'obtenir une évaluation concernant leurs attitudes générales en cours de maths. Il peut ainsi s'articuler de manière pertinente avec d'autres mesures ciblées sur des tâches ou activités spécifiques.

Face à l'apprentissage d'une discipline telle que les mathématiques, les élèves peuvent développer progressivement un intérêt voire une passion pour la matière ou, à l'inverse, une antipathie qui peut aller jusqu'à l'aversion. Cette tendance à apprécier ou non la matière va se forger sur la base de représentations sociales (induites dans le milieu familial puis scolaire) et d'expériences individuelles en classe. On peut donc parler d'attitudes des élèves, dans la mesure où l'attitude peut être définie comme un *« état interne à l'individu, résultant de la combinaison de perceptions, de représentations, d'émotions, d'expériences, et de l'analyse de leurs résultats. Cet état interne rend plus ou moins probable un comportement déterminé dans une situation donnée. »* (Raynal & Rieunier, 2001, p.45). En effet, la relation que les élèves entretiennent avec les cours de maths, les devoirs et les évaluations dans cette discipline est étroitement liée à leur attention, leur persévérance ou leurs émotions par exemple.

De nombreux outils ont été développés pour évaluer la manière dont les élèves appréhendent leurs apprentissages en maths, tout particulièrement au niveau des aspects affectifs. L'anxiété est sans doute la mesure la plus répandue et l'on trouve déjà, chez Dreger et Aiken (1957) l'inclusion de trois items spécifiques aux maths dans une échelle évaluant l'anxiété de manière générale. En 1972, Richardson et Suinn publient un instrument unidimensionnel, la *Mathematics Anxiety Rating Scale* (*MARS*), qui sera repris par différentes autres équipes de recherche (*e.g.* Morris, Kellaway & Smith, 1978) avec une mise en évidence de trois dimensions sous-jacentes (anxiété liée au fait de se trouver en cours de maths, au fait d'être évalué dans ce domaine et au fait d'apprendre les maths). Différentes publications suivent en proposant des versions courtes de l'outil (vingt-quatre items – Plake & Parker, 1982 ; neuf items – Hopko, Mahadevan, Bare & Hunt, 2003), des versions adaptées spécifiquement aux adolescents (Suinn & Edwards, 1982) ou aux adultes (Yucedag-Ozcan & Brewer, 2011), ainsi que des versions traduites dans d'autres langues (*e.g.* Baloğlu, 2010). Même si les questionnaires qui s'appuient sur la *MARS* possèdent différentes dimensions, ces dernières sont toutes en lien avec l'anxiété.

---

[1] Philippe A. Genoud, maître d'enseignement et de recherche. Matthias Guillod, assistant diplômé, Département des Sciences de l'éducation, Université de Fribourg (Suisse).

Certains questionnaires élargissent la mesure vers d'autres émotions. Bai (2011) publie un questionnaire bidimensionnel (affects négatifs *vs* affects positifs) alors que Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld et Perry (2011) valident le *Achievement Emotions Questionnaire* qui comporte une grande diversité d'émotions telles que plaisir, anxiété, ennui, fierté, soulagement, colère ou honte. Lichtenfield, Pekrun, Stupnisky, Reiss et Murayama (2012) adaptent ce questionnaire aux élèves de l'école primaire mais en ne retenant que les trois premières émotions au vu de l'âge des élèves et de leur difficulté à distinguer précisément leurs états affectifs.

Parallèlement à ce focus orienté sur les émotions, plusieurs questionnaires sont développés autour d'une notion plus large d'attitude envers les mathématiques (Zan, Brown, Evans & Hannula, 2006). Cette attitude a été explorée sous un angle unidimensionnel tel que proposé par Aiken (1972, 1974) avec la *Mathematics Attitude Scale* (*MAS*) qui propose deux échelles (plaisir et valeur attribuée aux mathématiques) aboutissant à un score unique, ou sous une perspective multidimensionnelle tel que le questionnaire d'*Attitudes toward Learning Mathematics (ALM)* proposé par Wong et Chen (2012) dans le contexte de l'école secondaire à Singapour. Fennema et Shermann (1976) développent dans cette optique un questionnaire (*Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales, FSMAS*) qui comprend neuf dimensions. Cet outil sera du reste repris et adapté à de multiples reprises (*e.g.* Mulhern & Rae, 1998 ; Lim & Chapman, 2013), malgré certains points faibles comme la forte corrélation entre l'échelle d'anxiété et celle de confiance dans ses capacités en mathématiques (O'Neal, Ernest, McLean & Templeton, 1988).

À notre connaissance, la seule échelle disponible en français est une traduction et adaptation de ces échelles de Fennema et Shermann réalisées par Vezeau, Chouinard, Bouffard et Couture (1998) dans un contexte québécois. Les auteurs ont gardé la même structure avec les neuf dimensions de base. La version abrégée (cinquante-quatre items) possède de très bonnes qualités psychométriques. Cependant, outre une réactualisation des items du questionnaire (Chamberlin, 2010), une adaptation au contexte européen (francophone) semble aussi nécessaire (voir Hunt, Clark-Carter & Sheffield, 2011). De plus, cette échelle ne possède pas de dimension relative aux affects positifs, par exemple le plaisir, que peuvent éprouver les élèves dans l'apprentissage des mathématiques (Lichtenfeld & *al*., 2012).

Il faut encore mentionner divers questionnaires francophones proches, principalement issus du champ de la motivation scolaire, par exemple, le *Questionnaire d'orientation motivationnelle en mathématiques* (Pelgrims, 2013) ou l'*Échelle multidimensionnelle de motivation pour les apprentissages scolaires* (Ntamakiliro, Monnard & Gurtner, 2000) qui intègrent diverses perceptions et attitudes des élèves face à leurs apprentissages.

L'analyse circonstanciée des dimensions mesurées par ces très nombreux outils souligne la difficulté de délimiter clairement ce que recoupent les attitudes et renvoie donc à l'opérationnalisation de ce large concept (Dwyer 1993). Des émotions à la motivation, en passant par les perceptions des attentes des parents ou le climat de classe (Haladyna, Shaughnessy & Shaughnessy, 1983), les alternatives sont nombreuses. Aucun outil ne peut donc prétendre faire le tour de la question et chacun d'entre eux propose un éventail plus ou moins grand de dimensions, généralement sur la base de modèles théoriques ou alors d'objectifs plus pragmatiques.

Lorsque l'on parle d'attitudes toutefois, on fait référence à un concept traditionnellement structuré en trois registres (Triandis, 1971) : cognitif, affectif et conatif. Bien que la terminologie puisse varier entre les auteurs et selon les traductions littérales ou non des concepts (Fishbein & Ajzen, 1975), il existe cependant un consensus concernant les aspects qu'ils recoupent. Ainsi, le registre cognitif se réfère aux croyances, connaissances et pensées relatives à l'objet. Il permet au sujet de catégoriser et d'organiser le monde qui l'entoure afin de mieux l'appréhender. Le registre affectif est directement en lien avec le registre cognitif puisque le sujet associe à ses perceptions des émotions ou ressentis plus ou moins plaisants ou déplaisants (Triandis, 1971). De nombreuses théories (voir Pekrun, 2006) proposent d'ailleurs une articulation entre cognitions et affects. Le troisième registre se rapporte aux comportements, ces derniers pouvant être placés sur un continuum entre l'évitement et l'approche. Ce registre est également appelé registre

conatif (Fishbein & Ajzen, 1975) lorsqu'il se rapporte uniquement aux intentions (ou aux tendances à agir) et n'inclut pas les actions comportementales. L'évaluation des attitudes peut également être accompagnée par une mesure relative aux normes ou stéréotypes perçus (Triandis, 1971). En effet, la formation des attitudes cognitives est étroitement liée à la présence de stéréotypes (qu'ils soient construits par expérience directe ou de manière plus transmissive) qui orientent le processus de catégorisation et permettent une justification des représentations pour le sujet.

Sur la base de ces registres, notre objectif a été de construire et valider un questionnaire (en français). Cet article présente donc tout d'abord le modèle et ses dimensions dont les contours sont en partie modelés par le contexte et la population visée. Par la suite, nous présentons les résultats de diverses analyses statistiques qui soulignent les caractéristiques psychométriques de l'instrument.

1. Le modèle et ses huit dimensions

Nous avons développé un modèle qui s'appuie sur différentes théories largement répandues dans le champ. Notre modèle est socio-affectif dans la mesure où nous postulons que les élèves construisent leurs représentations au sein même du contexte social dans lequel ils évoluent. Ainsi, leurs perceptions, parfois accompagnées d'états affectifs plus ou moins marqués, sont étroitement liées à leurs expériences antérieures (par exemple un échec à une évaluation malgré un travail de préparation important) mais aussi et surtout à leur connaissance consciente ou non des normes sociales (y compris leurs croyances par exemple le fait de penser qu'il est honteux pour un garçon d'échouer en maths) façonnées dans le milieu familial et scolaire (Op't Eynde, De Corte & Verschaffel, 2001).

Utilité

Au niveau du registre cognitif, les déterminants du modèle de motivation en contexte scolaire de Viau (1997) ont constitué un pivot pour élaborer notre questionnaire. Pour ce qui est de la « perception de la valeur d'une activité » (p.44) nous retenons l'importance de la fonction utilitaire perçue dans l'apprentissage d'une matière. Ainsi, face à une tâche à réaliser dans l'apprentissage des mathématiques, l'élève se positionne – consciemment ou inconsciemment – sur les apports futurs de l'effort à fournir. À la différence de la composante « valeur » (Pintrich & De Groot, 1990), l'utilité perçue n'intègre pas toutes les raisons pour lesquelles un élève décide de s'engager, mais uniquement celles qui concernent la perception de la nécessité d'un tel apprentissage (comme le sentiment que les mathématiques seront indispensables à la poursuite d'un objectif professionnel). Par conséquent, elle est donc étroitement en lien avec les buts d'apprentissage, tels que décrits par Dweck et ses collègues (*e.g.* Dweck & Leggett, 1988). De plus, les élèves qui obtiennent de bons résultats aux tests de maths sont ceux qui perçoivent le plus l'utilité de cette discipline, sans que la causalité entre ces dimensions puisse être clairement établie (Reyes, 1988). Cette dimension est du reste aussi clairement corrélée avec les perceptions des attitudes des parents et de l'enseignant (Vezeau & *al.*, 1998), ces derniers jouant un rôle manifeste dans le développement des attitudes.

Compétence

La « perception de la compétence » (Viau, 1997, p.55) correspond à l'évaluation que l'élève fait de sa capacité à réussir ses apprentissages dans la matière. Dans notre modèle, cette dimension reste à un niveau général, c'est-à-dire un sentiment relatif à la discipline scolaire, sans tenir compte des variations liées aux contenus abordés (par exemple algèbre ou géométrie) et à l'appréciation des activités ou tâches singulières auxquelles l'élève est confronté. Influencée principalement par les expériences antérieures d'échecs et de réussites ainsi que par les feed-back reçus (Schunk, 1984), la perception de la compétence est aussi étroitement liée à l'anxiété ressentie (Jansen, Louwerse, Straatemeier, Van der Ven, Klinkenberg & Van der Maas, 2013).

Contrôlabilité

Le dernier déterminant du modèle de Viau (1997) est la « perception de la contrôlabilité » (p.64) et fait directement appel à la théorie des attributions causales (Weiner, 1985). En effet, le contrôle de la cause est l'une des dimensions attributionnelles qui indique si un sujet a le sentiment qu'un événement a pu être contrôlable, autrement dit s'il estime avoir eu une influence (plus ou moins forte) sur cet événement. Ici cependant, cette même idée de contrôlabilité ne porte pas spécifiquement sur des événements passés, mais sur une appréciation plus générale qui concerne également des activités (apprentissages ou évaluations) en cours ou à venir. Cette dimension correspond aux « attentes action-résultat » dans la théorie de Pekrun (2006) et, dans ce sens, concerne donc le sentiment de maîtriser un processus (par exemple considérer que ses actions ont une incidence sur ses résultats).

Affects positifs et affects négatifs

Les émotions[2] ressenties par un élève sont étroitement liées aux perceptions de compétence et de contrôlabilité, dans une dynamique complexe (Weiner, 1985). Si le résultat peut avoir une incidence directe sur l'émotion (par exemple le plaisir d'avoir réussi une évaluation), d'autres affects sont quant à eux en lien avec la représentation que l'élève se fait de la situation (par exemple la fierté ou le soulagement d'avoir réussi). À l'instar du sentiment de contrôle, les émotions peuvent également apparaître préalablement, durant, voire après l'activité (par exemple une joie anticipée ou de l'anxiété pendant une évaluation). Tout comme Weiner (1985), Pekrun (2006) distingue les émotions comme des causes de combinaisons de perceptions ou d'attributions. Toutefois, si les théories articulent les concepts de manière parfaitement cohérente, deux éléments rendent difficile la distinction concrète des états affectifs chez l'élève en situation d'apprentissage. Premièrement, le lien entre attributions et émotions n'est pas unidirectionnel. À leur tour, les émotions ont une incidence sur la manière dont l'élève perçoit ses propres compétences ou son contrôle de la situation, et *« les réactions physiologiques ou émotives sont également une source de la perception qu'un élève a de sa compétence »* (Viau, 1997, p.57). Si la première émotion ressentie peut être considérée comme une conséquence dans la séquence temporelle (au sens des théories cognitives des émotions ; *e.g.* Lazarus, 1991), c'est au fil du temps que se développe une causalité réciproque (Pekrun, 2006) et l'on peut voir apparaître des émotions habituelles liées à l'apprentissage d'une matière. Deuxièmement, diverses émotions peuvent apparaître conjointement sans que l'élève puisse clairement en distinguer les différentes composantes, tant au niveau du processus cognitif qu'à celui des réactions physiologiques ressenties (Op't Eynde & *al*., 2001).

Dans la construction d'un questionnaire évaluant neuf émotions, Pekrun et *al*. (2011) testent différents modèles impliquant des structures différentes. Dans l'analyse de la matrice de corrélation, nous pouvons constater que les coefficients sont très élevés (de l'ordre de .80) entre les émotions positives (plaisir, espoir et fierté) et entre les émotions négatives (anxiété, honte, désespoir) bien que les deux catégories ne soient pas totalement en opposition. Ainsi, ces résultats nous suggèrent une évaluation séparée des affects positifs et négatifs et, même s'il semble peu probable qu'un élève puisse éprouver en même temps des émotions positives et négatives face à ses apprentissages, il est concevable en revanche qu'il n'en ressente aucune.

Régulation affective

Outre la mesure des affects positifs et négatifs, nous intégrons dans le registre affectif de notre modèle la dimension de régulation qui permet – à l'instar de la contrôlabilité – d'évaluer une perception liée à un processus (par exemple se sentir capable de gérer l'anxiété durant une évaluation, en d'autres termes, penser pouvoir contrôler ses affects). La régulation émotionnelle

[2] Bien que l'émotion puisse être définie dans un sens plus strict (Scherer, 2005), nous la considérons ici dans une acception plus large incluant sentiments, humeurs et autres phénomènes affectifs. Peu de publications dans le domaine différencient émotions et humeurs car les concepts sont relativement proches, l'humeur étant cependant de durée plus longue mais d'intensité amoindrie, avec des implications physiologiques et un focus plus diffus. Pour ôter toute ambiguïté, nous utiliserons le terme « affect » dans notre modèle.

peut être envisagée non seulement comme la capacité à atténuer ou différer les émotions négatives (*affect repair*), mais aussi comme la capacité à maintenir ou renforcer les affects positifs (*up regulation*) (Krohne, 2003). Comme il s'agit de deux processus différents, nous l'envisageons dans notre modèle sous le premier angle uniquement, à savoir le sentiment pour l'élève de pouvoir faire face aux affects négatifs qui sont liés à l'apprentissage (y compris l'évaluation) des maths. Nous postulons en effet que ce processus est prédominant dans les stratégies de régulation des élèves.

Investissement

Pour ce qui est du registre comportemental, nous avons opté pour une dimension évaluant l'investissement de l'élève dans ses apprentissages en mathématiques. Bien que reposant sur une évaluation auto-rapportée, cette dimension ne fait pas appel à la volonté d'apprendre (Ntamakiliro, Monnard & Gurtner, 2000), mesure prospective (conative), mais vraiment à l'évaluation que fait l'élève de sa propre implication actuelle pour ses apprentissages. Nous n'avons pas inclus d'échelle d'évitement puisque l'élève est immanquablement confronté aux enseignements de maths dans son parcours scolaire, la seule possibilité de se dérober étant de renoncer à s'investir dans les tâches demandées.

Masculinité

Comme mesure normative, nous avons intégré à notre questionnaire la dimension de la masculinité des maths. Elle a pour objectif d'évaluer le degré de croyance selon lequel les garçons seraient naturellement plus doués pour les mathématiques. Cette conception stéréotypée peut avoir un impact dans le développement des croyances et des aspirations des garçons et des filles (Bussey & Bandura, 1999 ; Eccles & Wigfield, 2002) notamment par rapport aux perspectives de carrières dans le domaine des mathématiques (Nosek & *al.*, 2009). De plus, une telle représentation est susceptible de péjorer les performances des filles que le stéréotype soit explicite (Spencer, Steele & Quinn, 1999) ou implicite (Kiefer & Sekaquaptewa, 2007). Bien que plusieurs études mettent en évidence l'inconsistance de ce stéréotype (*e.g.* Lindberg, Hyde, Petersen & Linn, 2010), cet aspect reste fondamental dans la mise en évidence des attitudes des élèves en mathématiques (Stoet & Geary, 2013).

Notre modèle (voir Figure 1) se révèle être proche du *Mathematics Attitude Inventory* (Sandman, 1980), ce dernier évaluant tant les affects positifs que négatifs, et intégrant une mesure du sentiment de compétence et de l'utilité perçue des maths ainsi qu'un aspect motivationnel en termes d'investissement de l'élève. Toutefois, il se différencie par le fait qu'il possède également les dimensions de contrôlabilité et de régulation affective tout comme une mesure normative qui vise à déterminer à quel degré la réussite en maths semble, selon l'élève, liée au genre (masculinité des maths).

Figure 1 - Registres et dimensions (relatives aux mathématiques)

Registre cognitif	Utilité
	Compétence
	Contrôlabilité
Registre affectif	Affects positifs
	Affects négatifs
	Régulation affective
Registre comportemental	Investissement
Mesure normative	Masculinité

2. Méthodologie

Construction des items

Pour chacune des dimensions envisagées, nous avons généré un grand nombre d'items originaux en nous inspirant toutefois de divers questionnaires existants comme l'Échelle multidimensionnelle de la motivation en contexte scolaire (Ntamakiliro & *al*., 2000), les Échelles de Fennema et Sherman sur les attitudes en mathématiques des adolescents (Vezeau & *al*., 1998), l'Achievement Emotions Questionnaire (Lichtenfeld & *al*., 2012) ou encore l'Abbreviated Math Anxiety Scale (Hopko & *al*., 2003). Après une première étape de rédaction, nous avons sélectionné six items par dimension en supprimant les plus redondants. L'ordre des items dans le questionnaire a ensuite été déterminé sur la base d'une table des nombres aléatoires.

Au niveau des modalités de réponse – et suivant les recommandations usuelles en psychométrie (Schwarz, Knäuper, Hippler, Noelle-Neumann & Clark, 1991) – nous avons opté pour des échelles de Likert à six positions (de 0 « pas du tout » à 5 « tout à fait ») permettant ainsi au sujet de se positionner par rapport aux affirmations proposées et nuancer son avis. Ne laissant que les labels extrêmes, nous avons cependant indiqué la gradation quantitative sous chacune des cases de l'échelle.

Échantillon

Nous avons distribué notre questionnaire dans vingt classes du degré secondaire II (lycée), répartis dans quatre établissements différents. Notre échantillon est donc constitué d'élèves en formation post-obligatoire qui visent généralement l'accès ensuite aux hautes écoles et aux universités. Nous avons veillé à stratifier équitablement l'échantillon selon l'année de scolarité (ou niveau scolaire) afin d'avoir la meilleure représentativité possible. Ainsi, nous avons pu avoir accès à cinq classes pour chacune des quatre années qui constituent ce cursus. Notre échantillon se compose au final de 416 élèves (181 garçons et 235 filles) dont l'âge se situe entre quinze et vingt ans (M = 17.2 ans ; E.T. = 1.4).

3. Qualités psychométriques de l'outil

Validité de contenu

La validité de contenu vise à mettre en évidence l'adéquation entre les concepts que le questionnaire vise à mesurer et les contenus apparents (les items) de ce dernier. Les quarante-huit items de base ont donc été soumis à six juges (enseignants de mathématiques, didacticiens et spécialistes de l'éducation et de la formation). Ils ont évalué la pertinence des items relativement aux dimensions du modèle. Nous avons calculé des indices de congruence item-dimension pour chacun des items (Crocker & Algina, 1986). À l'exception d'un item (« Indépendamment des efforts fournis, certain-e-s sont doué-e-s en maths et d'autres ne le sont pas » ; item contrebalancé de la dimension Contrôlabilité) qui n'obtient qu'un coefficient de .50 – et que nous avons donc ôté du questionnaire – tous les autres items ont des coefficients très élevés, se situant entre .88 et 1.00. Les moyennes de ces coefficients pour chaque dimension se trouvent dans le tableau 1 ci-après. Ainsi, cette procédure a permis de s'assurer que les items formulés correspondent bien – de l'avis des experts – aux différentes dimensions de notre modèle.

Tableau 1 - Moyenne des indices de congruence item-dimension

Dimension	Nombre d'items	Indices de congruence
Utilité	6	.93
Compétence	6	.98
Contrôlabilité	5	.95
Affects positifs	6	1.00
Affects négatifs	6	.96
Régulation affective	6	1.00
Investissement	6	.97
Masculinité	6	1.00

Distribution des items

L'analyse de la distribution des items permet de se rendre compte comment les différentes réponses des sujets se répartissent sur l'échelle de Likert. Obtenir une distribution proche d'une courbe normale (courbe de Gauss) est un déterminant important de la qualité de la mesure. En effet, il est nécessaire d'avoir une dispersion suffisante des scores afin de pouvoir différencier les sujets les uns des autres. Ainsi, nous avons tout d'abord examiné la distribution des scores des différents items. Si les dimensions Compétence et Affects positifs possèdent des voussures quelque peu platykurtiques (légèrement plus aplaties que la courbe de Gauss), les autres dimensions se révèlent suivre une distribution proche de la normale. On note des asymétries négatives modérées pour la Contrôlabilité, la Régulation affective et l'Investissement, et positive pour les Affects négatifs. Seule la Masculinité possède une forte asymétrie positive (avec conséquemment une tendance leptokurtique, c'est-à-dire plus pointue). Ce résultat est attendu car cette dimension est susceptible de faire intervenir un biais de désirabilité sociale (Richman, Kiesler, Weisband & Drasgow, 1999). Afin de réduire ce biais (Fisher, 1993), nous avons opté pour une tournure indirecte des items (« En maths, **il** est surprenant de voir une fille réussir mieux que la plupart des garçons ») plutôt que directe (« En maths, **je** trouve surprenant … »). Malgré ceci, cette dimension évalue la présence d'un stéréotype que seule une petite partie des élèves de cet âge-là partagent véritablement. Au final, il faut noter que cette dimension possède une variabilité comparable aux autres dimensions du questionnaire.

Pouvoir discriminant et homogénéité interne

Nous avons calculé les différentes corrélations item-total corrigé afin d'évaluer le pouvoir discriminant des items, chacun des items du questionnaire devant en effet pouvoir différencier suffisamment les sujets. Sur cette base-là, deux items (appartenant aux dimensions Utilité et Masculinité) qui possédaient une corrélation faible avec leur dimension ont été retirés. Les moyennes des coefficients restants (voir Tableau 2) attestent du pouvoir discriminant marqué des différents items. Nous avons également calculé les indices d'homogénéité interne (alpha de Cronbach) des huit dimensions du questionnaire. Les coefficients trouvés sont satisfaisants pour la Contrôlabilité et la Régulation affective, bons à très bons pour les autres dimensions. Ils garantissent donc que les différents items qui seront moyennés pour calculer le score dans chacune des dimensions sont cohérents et mesurent par conséquent globalement la même chose.

Tableau 2 - Pouvoir discriminant, homogénéité interne et stabilité

Dimension	Nombre d'items	Pouvoir discriminant	Homogénéité interne	Stabilité
Utilité	5	.58	.80	.88
Compétence	6	.82	.94	.88
Contrôlabilité	5	.51	.74	.85
Affects positifs	6	.80	.93	.85
Affects négatifs	6	.69	.88	.85
Régulation affective	6	.55	.79	.85
Investissement	6	.61	.83	.85
Masculinité	5	.69	.86	.92

Stabilité de la mesure

Trois semaines après la première passation, un quart environ de l'échantillon (N=101) a eu l'occasion de répondre une seconde fois aux mêmes items (sans avoir été préalablement avertis de cette répétition dans le processus de prise de données). Les coefficients de corrélation test-retest varient entre .85 et .92 indiquant une très forte stabilité de la mesure pour chacune des dimensions (voir Tableau 2). Ainsi, dans la mesure où nous cherchons à évaluer des attitudes générales qui ne soient pas dépendantes d'un moment ou d'une activité particulière, ces corrélations élevées prouvent que cet objectif est atteint.

Validité de construit (factorielle)

Afin de souligner la pertinence de la structure du modèle (45 items), nous avons soumis nos données à une analyse en équations structurales. L'analyse factorielle confirmatoire a été réalisée avec le logiciel AMOS. Pour le choix des indicateurs de la qualité de l'ajustement, nous nous sommes essentiellement basés sur les recommandations de Sharma, Mukherjee, Kumar et Dillon (2005), car elles sont issues d'une démarche de simulation rigoureuse. Parmi ces indicateurs, ceux disponibles sur AMOS sont : le *TLI* (*Tucker-Lewis Index*) et le *RMSEA* (*Root Mean Square Error of Approximation*). Nous y avons rajouté le calcul du chi2/dl et le *CFI* (*Comparative Fit Index*) que l'on retrouve dans de nombreuses publications. En ce qui concerne la détermination des seuils, il n'existe que peu de consensus entre les chercheurs fréquemment cités (*e.g.* Bollen, 1989 ; Byrne, 1998 ; Browne & Cudeck, 1993 ; Kline, 1998 ; Hu & Bentler, 1998). Toutefois, les valeurs se trouvent dans des ordres de grandeur similaires et nous retenons donc un seuil inférieur à 3.0 pour le chi2/dl, des coefficients *TLI* et *CFI* supérieurs à .90 (Bentler & Bonett, 1980) ainsi qu'un *RMSEA* inférieur à .05 (très bon) ou à .08 (raisonnable) selon MacCallum, Browne et Sugawara (1996).

Nos résultats sont les suivants : chi2/dl = 2.13 ; *TLI* = .91 ; *CFI* = .92 ; *RMSEA* = .052 (intervalle de confiance à 90% : .049 – .055). Ces coefficients soulignent donc la très bonne qualité de l'ajustement entre notre modèle et les données récoltées ; notons cependant que la borne supérieure de l'intervalle de confiance du *RMSEA* dépasse .05 et doit donc être considérée comme un ajustement raisonnable. La structure de notre modèle théorique (voir Figure 1) se retrouve donc dans les données empiriques récoltées ; les huit dimensions constituent bien huit facteurs cohérents.

Liens entre les dimensions

L’analyse des corrélations entre les dimensions (voir Tableau 3 ci-après) indique une interdépendance marquée, hormis le stéréotype Masculinité qui est manifestement indépendant des autres mesures effectuées. Il faut préciser que ce stéréotype se construit au travers des influences sociétales (Bussey & Bandura, 1999) et est généralement plus stable chez les élèves. De plus, comme l'ont mis en évidence Alter, Aronson, Darley, Rodriguez et Ruble (2010) différentes attitudes sont possibles en présence d’un stéréotype donné. Ainsi, son influence sur les comportements n’est pas directe, mais est en interaction avec d’autres variables telles les compétences ou l'utilité perçue (Plante, de la Sablonnière, Aronson & Théorêt, 2013).

Nous relevons en particulier le lien fort entre le sentiment de Compétence et les Affects positifs ; seuls les élèves qui se sentent compétents éprouvent du plaisir à l’apprentissage des maths. De la même manière, nous relevons la forte corrélation négative entre le sentiment de Compétence et les Affects négatifs, lien souvent décrit dans les recherches (Hoffman, 2010). Si l’on considère souvent qu’un déficit au niveau des compétences génère des affects négatifs chez l’élève, l’inverse peut aussi être envisageable. Ainsi, l’anxiété pourrait à son tour avoir un impact négatif sur la perception de la difficulté et de la compréhension de la matière (Rancer, Durbin & Lin, 2013). Une corrélation forte et négative apparaît également entre la Régulation affective et le ressenti d’Affects négatifs. Là encore, on observe une certaine évidence puisque les élèves qui ressentent des affects négatifs importants se considèrent déficitaires dans leur gestion des émotions (Jansen & *al*., 2013). La régulation émotionnelle est ainsi souvent considérée comme un facteur modérateur entre les affects et les résultats (Galla & Wood, 2012 ; Tariq, Qualter, Roberts, Appleby & Barnes, 2013). Le pourcentage de variance commune entre les affects positifs et négatifs (32%) ainsi que la très forte hétéroscédasticité[3] entre ces variables soulignent la pertinence de séparer les deux concepts. Comme postulé *a priori*, aucun élève ne mentionne éprouver conjointement des affects positifs et des affects négatifs, alors que beaucoup indiquent ne ressentir aucun affect particulier (score faible dans les deux dimensions).

Les corrélations les plus inattendues concernent la dimension Utilité perçue des maths. On observe une corrélation forte avec les Affects positifs ainsi qu’avec le sentiment de Compétence. Des résultats semblables ont toutefois été obtenus par Tapia et Marsh (2002, p.8) avec une corrélation du facteur valeur/utilité de .52 avec sentiment de compétence et de .75 avec plaisir. Bien qu’avec des mesures faites à deux moments différents pour une partie de l’échantillon (mesures test-retest), la stabilité des dimensions est bien trop forte pour envisager une quelconque détermination de causalité par le biais d’une analyse *Cross lagged panel* (Kenny, 1975). Toutefois, nous pouvons émettre l’hypothèse d’une valorisation de l’utilité des mathématiques lorsqu’un certain plaisir (accompagné d’un fort sentiment de compétence) est ressenti par l’élève.

L’Investissement présente une seule corrélation modérée avec les autres dimensions. Seule la Contrôlabilité est en lien avec l’aspect comportemental de notre questionnaire. Ainsi, lorsque les élèves pensent avoir une influence sur leurs apprentissages et résultats, ils s’investissent plus intensément. S’il peut paraître surprenant que le sentiment de Compétence ne soit pas en lien avec l’Investissement, il est important de faire la distinction entre cette dimension (*self concept* en anglais) qui est relative à un sentiment général face aux maths et le sentiment d’efficacité (*self efficacy*) évaluant ce même sentiment mais pour une activité concrète. Ainsi, un élève peut se considérer comme plutôt doué tout en se sentant incapable de résoudre un problème particulier qui lui est soumis. Le sentiment d’efficacité est, quant à lui, généralement fortement corrélé avec les résultats (Lee & Stankov, 2013). En ce qui concerne les autres attitudes, elles n’ont aucun lien avec cette dimension. Ce résultat est prévisible lorsque l’on examine les liens entre attitudes et résultats scolaires qui s’avèrent, selon les résultats de la méta-analyse réalisée par Ma et Kishor (1997), généralement faibles.

[3] On parle d’hétéroscédasticité entre deux variables lorsque la variance de l’une d’elles augmente ou diminue en fonction du score de l’autre. Graphiquement on peut alors observer que le nuage de points a une forme triangulaire.

Tableau 3 - Corrélations[4] entre les dimensions

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Utilité								
2. Compétence	.54							
3. Contrôlabilité	.39	.29						
4. Affects positifs	.63	.74	.42					
5. Affects négatifs	-.31	-.64	-.36	-.57				
6. Régulation affective	.25	.55	.28	.50	-.77			
7. Investissement	.08	-.11	.30	.10	.07	.09		
8. Masculinité	-.03	.05	-.10	.02	.13	-.09	-.16	

Conclusion

L'objectif de notre recherche était de construire et valider un questionnaire évaluant différentes attitudes des élèves face à leurs apprentissages de mathématiques. Sur la base des registres sous-jacents aux attitudes, nous avons formulé des items et effectué une mise à l'épreuve du questionnaire auprès de nombreux élèves. Nous présentons ainsi un questionnaire des attitudes socio-affectives en maths (QASAM) constitué de quarante-cinq items dans sa version définitive. Il comprend huit dimensions (perceptions de l'élève) structurées selon trois registres : cognitif (utilité, compétence et contrôlabilité), affectif (affects positifs, négatifs et régulation affective) et comportemental (investissement pour les apprentissages), ainsi qu'une mesure normative (perception des maths comme domaine masculin).

Les différentes analyses réalisées soulignent la structure claire du modèle ainsi que l'homogénéité des items pour chacune des huit dimensions. L'exploration de données récoltées auprès d'un nouvel échantillon plus restreint d'élèves du secondaire I (collège) conduit à des résultats similaires, soulignant ainsi la robustesse du questionnaire. Malgré l'apparente démarcation théorique des dimensions, la matrice des corrélations fait ressortir la proximité des concepts dont certains sont étroitement liés. En particulier, les dimensions du registre cognitif corrèlent fortement avec celles du registre affectif. Bien que totalement attendu, un tel pattern de résultats montre à quel point les croyances d'un élève sont liées à son ressenti émotionnel. Sans vouloir faire ressortir une quelconque séquence causale, nos données confirment toutefois l'imbrication de ces deux registres. Une mise en évidence des validités convergente et divergente de ce questionnaire serait intéressante afin de situer les dimensions retenues par rapport à celles d'autres outils, et de compléter l'éventail des analyses déjà réalisées.

Le QASAM est un instrument qui évalue des attitudes globales sans entrer dans la labilité de croyances, ressentis ou comportements spécifiques à des tâches données (par exemple sentiment d'efficacité pour un exercice particulier). Il permet ainsi de fournir une première appréciation de la manière dont l'élève appréhende l'apprentissage des maths par le biais de

[4] Avec le nombre important de sujets que nous avons dans notre échantillon (N=416), les corrélations sont déjà significatives (seuil de 1%) à partir d'un coefficient de r = .13.

mesures possédant des propriétés psychométriques indispensables aux efforts de qualité scientifique des recherches en intervention dans le champ de l'éducation (Seethaler & Fuchs, 2005). Son utilisation peut être particulièrement utile non seulement pour déterminer des profils d'élèves, mais aussi pour évaluer des changements (par exemple liés à l'adolescence) ou des améliorations (pré-test/post-test) lors d'interventions auprès des élèves, que celles-ci se focalisent par exemple sur un apprentissage d'une meilleure régulation émotionnelle (Gross & John, 2003) ou sur des changements didactiques dans les séquences d'enseignement (Mason & Scrivani, 2004).

Une telle évaluation des attitudes pourrait être adroitement combinée avec d'autres mesures permettant d'observer des différences selon la tâche proposée. En effet, un instrument évaluant le concept de manière générale – tel un trait relativement stable – constitue une référence intra-sujet sur laquelle peut se greffer, à l'instar des mesures de motivation (Boekaerts, 2001), une mesure des variations plus subtiles et dépendantes du contexte précis (type de tâche, interférence avec d'autres buts, etc.).

Bibliographie

AIKEN L.R. (1972), « Research on attitudes toward mathematics », *Arithmetic Teacher*, volume 19, n°3, p.229-234.

AIKEN L.R. (1974), « Two scales of attitude toward mathematics », *Journal for Research in Mathematics Education*, volume 5, n°2, p.67-71.

ALTER A.L., ARONSON J., DARLEY J.M., RODRIGUEZ C. & RUBLE D.N. (2010), « Rising to the threat: Reducing stereotype threat by reframing the threat as a challenge », *Journal of Experimental Social Psychology*, volume 46, n°1, p.166-171.

BAI H. (2011), « Cross-validating a bidimensional Mathematics Anxiety Scale », *Assessment*, volume 18, n°1, p.115-122.

BALOĞLU M. (2010), « An investigation of the validity and reliability of the adapted mathematics anxiety rating scale-short version (MARS-SV) among Turkish students », *European Journal of Psychology of Education*, volume 25, n°4, p.507-518.

BENTLER P.M. & BONETT D.G. (1980), « Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures », *Psychological Bulletin*, volume 88, n°3, p.588-606.

BOEKAERTS M. (2001), « Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal », *Motivation in learning contexts: Theorical advances and methodological implications*, S. Volet & S. Järvelä (dir.), Oxford, Pergamon, p.17-31.

BOLLEN K.A. (1989), *Structural equations with latent variables*, New York, John Wiley & Sons.

BROWNE M.W. & CUDECK R. (1993), « Alternative ways of assessing model fit », *Testing structural equation models*, K.A. Bollen & J.S. Long (dir.), Newbury Park, Sage, p.136-162.

BUSSEY K. & BANDURA A. (1999), « Social cognitive theory of gender development and differentiation », *Psychological Review*, volume 106, n°4, p.676-713.

BYRNE B.M. (1998), *Structural Equation Modeling wiht Lisrel, Prelis, and Simplis*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.

CHAMBERLIN S.A. (2010), « A review of instruments created to assess affect in mathematics », *Journal of Mathematics Education*, volume 3, n°1, p.167-182.

CROCKER L. & ALGINA J. (1986), *Introduction to classical and modern test theory*, Belmont (CA), Wadsworth Thomson Learning.

DREGER R.M. & AIKEN L.R. (1957), « The identification of number anxiety in a college population », *Journal of Educational Psychology*, volume 48m n°6, p.344-351.

DWECK C.S. & LEGGETT E.L. (1988), « A social-cognitive approach to motivation and personality », *Psychological Review*, volume 95, n°2, p.256-273.

DWYER E.E. (1993), « Attitude scale construction: A review of the literature ».
http://eric.ed.gov/, consulté le 22 novembre 2013

ECCLES J.S. & WIGFIELD A. (2002), « Motivational beliefs, values, and goals », *Annual Review of Psychology*, volume 53, p.109-132.

FENNEMA E. & SHERMAN J.A. (1976), « Fennema-Sherman mathematics attitudes scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males », *JASA: Catalog of Selected Documents in Psychology*, volume 6, n°1, p.31 (MS No 1225).

FISHBEIN M. & AJZEN I. (1975), *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*, Reading (MA), Addison-Wesley.

FISHER R.J. (1993), « Social desirability bias and the validity of indirect questioning », *Journal of Consumer Research*, volume 20, n°2, p.303-315.

GALLA B.M. & WOOD J.J. (2012), « Emotional self-efficacy moderates anxiety-related impairments in math performance in elementary school-age youth », *Personality and Individual Differences*, volume 52, n°2, p.118-122.

GROSS J.J. & JOHN O.P. (2003), « Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being », *Journal of Personality and Social Psychology*, volume 85, n°2, p.348-362.

HALADYNA T., OLSEN R. & SHAUGHNESSY J. (1982), « Relations of student, teacher, and learning environment variables to attitudes toward science », *Science Education*, volume 66, n°5, p.671-687.

HOFFMAN B. (2010), « "I think I can, but I'm afraid to try": The role of self-efficacy beliefs and mathematics anxiety in mathematics problem-solving efficiency », *Learning and Individual Differences*, volume 20, n°3, p.276-283.

HOPKO D.R., MAHADEVAN R., BARE R.L. & HUNT M.K. (2003), « The Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS). Construction, validity, and reliability », *Assessment*, volume 10, n°2, p.178-182.

HU L. & BENTLER P.M. (1998), « Fit indices in covariance structure modeling: sensitivity to underparameterized model misspecification », *Psychological Methods*, volume 3, n°4, p.424-453.

HUNT T.E., CLARK-CARTER D. & SHEFFIELD D. (2011), « The development and part validation of a U.K. scale for mathematics anxiety », *Journal of Psychoeducational Assessment*, volume 29, n°5, p.455-466.

JANSEN B.R., LOUWERSE J., STRAATEMEIER M., VAN DER VEN S.H., KLINKENBERG S. & VAN DER MAAS H.L. (2013), « The influence of experiencing success in math on math anxiety, perceived math competence, and math performance », *Learning and Individual Differences*, volume 24, p.190-197.

KENNY D.A. (1975), « Cross-Lagged Panel correlation: A test for spuriousness », *Psychological Bulletin*, volume 82, n°6, p.887-903.

KIEFER A.K. & SEKAQUAPTEWA D. (2007), « Implicit stereotypes and women's math performance: How implicit gender-math stereotypes influence women's susceptibility to stereotype threat », *Journal of Experimental Social Psychology*, volume 43, n°5, p.825-832.

KLINE R.B. (1998), *Principles and practice of Structural Equation Modeling*, New York, The Guilford Press.

KROHNE H.W. (2003), « Individual differences in emotional reactions and coping », *Handbook of Affective Sciences*, R.J. Davidson, K.R. Scherer & H.H. Goldsmith (dir.), Oxford, Oxford University Press, p.698-725.

LAZARUS R.S. (1991), *Emotion and Adaptation*, New York, Oxford University Press.

LEE J. & STANKOV L. (2013), « Higher-order structure of noncognitive constructs and prediction of PISA 2003 mathematics achievement », *Learning and Individual Differences*, volume 26, p.119-130.

LICHTENFELD S., PEKRUN R., STUPNISKY R.H., REISS K. & MURAYAMA K. (2012), « Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES) », *Learning and Individual Differences*, volume 22, n°2, p.190-201.

LIM S.Y. & CHAPMAN E. (2013), « An Investigation of the Fennema-Sherman Mathematics Anxiety Subscale », *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, volume 46, n°1, p.26-37.

LINDBERG S.M., HYDE J.S. & PETERSEN J.L. (2010), « New trends in gender and mathematics performance: a meta-analysis », *Psychological Bulletin*, volume 136, n°6, p.1123-1135.

MA X. & KISHOR N. (1997), « Attitude toward self, social factors, and achievement in mathematics: a meta-analytic review », *Educational Psychology Review*, volume 9, n°2, p.89-120.

MACCALLUM R.C., BROWNE M.W. & SUGAWARA H.M. (1996), « Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling », *Psychological Methods*, volume 1, n°2, p.130-149.

MASON L. & SCRIVANI L. (2004), « Enhancing students' mathematical beliefs: an intervention study », *Learning and Instruction*, volume 14, n°2, p.153-176.

MORRIS L.W., KELLAWAY D.S. & SMITH D.H. (1978), « Mathematics Anxiety Rating Scale: Predicting anxiety experiences and academic performance in two groups of students », *Journal of Educational Psychology*, volume 70, n°4, p.589-594.

MULHERN F. & RAE G. (1998), « Development of a shortened form of the Fennema–Sherman Mathematics Attitudes Scales », *Educational and Psychological Measurement*, volume 58, n°2, p.295-306.

NOSEK B.A., SMYTH F.L., SRIRAM N., LINDNER N.M., DEVOS T., AYALA A. et al. (2009), « National differences in gender-science stereotypes predict national sex differences in science and math achievement », *Proceedings of the National Academy of Sciences*, volume 106, n°26, p.10593-10597.

NTAMAKILIRO L., MONNARD I. & GURTNER J.-L. (2000), « Mesure de la motivation scolaire des adolescents: construction et validation de trois échelles complémentaires », *Orientation Scolaire et Professionnelle*, volume 29, n°4, p.673-693.

O'NEAL M.R., ERNEST P.S., MCLEAN J.E. & TEMPLETON S.M. (1988), « Factorial Validity of the Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales », *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, Louisville, Kentucky.
http://eric.ed.gov/, consulté le 22 novembre 2013

OP'T EYNDE P., DE CORTE E. & VERSCHAFFEL L. (2001), « "What to learn from what we feel?": The role of students' emotions in the mathematics classroom », *Motivation in learning contexts: Theorical advances and methodological implications*, S. Volet & S. Järvelä (dir.), Oxford, Pergamon, p.149-167.

PEKRUN R. (2006), « The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice », *Educational Psychology Review*, volume 18, n°4, p.315-341.

PEKRUN R., GOETZ T., FRENZEL A.C., BARCHFELD P. & PERRY R.P. (2011), « Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) », *Contemporary Educational Psychology*, volume 36, n°1, p.36-48.

PELGRIMS G. (2013), « L'autorégulation émotionnelle et motivationnelle face aux difficultés en classes spécialisées : des processus nécessaires parfois empêchés », *L'autorégulation de l'apprentissage. Perspectives théoriques et applications*, J.-L. Berger & F.P. Büchel (dir.), Nice, Les Éditions Ovadia, p.257-291.

PINTRICH P.R. & De GROOT E.V. (1990), « Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance », *Journal of Educational Psychology*, volume 82, n°1, p.33-40.

PLAKE B.S. & PARKER C.S. (1982), « The development and validation of a revised version of the Mathematics Anxiety Rating Scale », *Educational and Psychological Measurement*, volume 42, n°2, p.551-557.

PLANTE I., DE LA SABLONNIÈRE R., ARONSON J.M. & THÉORÊT M. (2013), « Gender stereotype endorsement and achievement-related outcomes: The role of competence beliefs and task values », *Contemporary Educational Psychology*, volume 38, n°3, p.225-235.

RANCER A.S., DURBIN J.M. & LIN Y. (2013), « Teaching communication research methods: Student perceptions of topic difficulty, topic understanding, and their relationship with math anxiety », *Communication Research Reports*, volume 30, n°3, p.242-251.

RAYNAL F. & RIEUNIER A. (2001), *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés (3rd ed.)*, Paris, ESF.

RICHARDSON F.C. & SUINN R.M. (1972), « The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data », *Journal of Counseling Psychology*, volume 19, n°6, p.551-554.

RICHMAN W.L., KIESLER S., WEISBAND S. & DRASGOW F. (1999), « A meta-analytic study of social desirability distortion in computer-administered questionnaires, traditional questionnaires, and interviews », *Journal of Applied Psychology*, volume 84, n°5, p.754-775.

SANDMAN R.S. (1980), « The Mathematics Attitude Inventory: Instrument and user's manual », *Journal for Research in Mathematics Education*, volume 11, n°2, p.148-149.

SCHUNK D.H. (1984), « Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors », *Journal of Educational Psychology*, volume 76, n°6, p.1159-1169.

SCHWARZ N., KNÄUPER B., HIPPLER H.-J., NOELLE-NEUMANN E. & CLARK L. (1991), « Rating Scales: Numeric values may change the meaning of scale labels », *Public Opinion Quarterly*, volume 55, p.570-582.

SEETHALER P.M. & FUCHS L.S. (2005), « Drop in the bucket: Randomized controlled trials testing reading and math interventions », *Learning Disabilities Research & Practice*, volume 20, n°2, p.98-102.

SHARMA S., MUKHERJEE S., KUMAR A. & DILLON W.R. (2005), « A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models », *Journal of Business Research*, volume 58, n°7, p.935-943.

SPENCER S.J., STEELE C.M. & QUINN D.M. (1999), « Stereotype threat and women's math performance », *Journal of Experimental Social Psychology*, volume 35, n°1, p.4-28.

STOET G. & GEARY D.C. (2013), « Sex differences in mathematics and reading achievement are inversely related: within- and across-nation assessment of 10 years of PISA data », *PLoS ONE*, volume 8, n°3, p.e57988.

SUINN R.M. & EDWARDS R. (1982), « The measurement of mathematics anxiety: The Mathematics Anxiety Rating Scale for Adolescents – MARS-A », *Journal of Clinical Psychology*, volume 38, n°3, p.576-580.

TAPIA M. & MARSCH G.E. (2002). « Confirmatory factor analysis of the Attitudes toward Mathematics Inventory », *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, p.1-12. http://eric.ed.gov/, consulté le 22 novembre 2013

TARIQ V.N., QUALTER P., ROBERTS S., APPLEBY Y. & BARNES L. (2013), « Mathematical literacy in undergraduates: role of gender, emotional intelligence and emotional self-efficacy », *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, volume 44, n°8, p.1143-1159.

TRIANDIS H.C. (1971), *Attitude and attitude change*, New York, John Wiley & Sons.

VEZEAU C., CHOUINARD R., BOUFFARD T. & COUTURE N. (1998), « Adaptation et validation des échelles de Fennema et Sherman sur les attitudes en mathématique des élèves du secondaire », *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, volume 30, n°2, p.137-140.

VIAU R. (1997), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

WEINER B. (1985), « An attributional theory of achievement motivation and emotion », *Psychological Review*, volume 92, n°4, p.548-573.

WONG K.Y. & CHEN Q. (2012), « Nature of an Attitudes toward Learning Mathematics Questionnaire », *Mathematics education: Expanding horizons (Proceedings of the 35th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia)*, J. Dindyal, L.P. Cheng & S.F. Ng (dir.), Singapore, MERGA, p.793-800.

YUCEDAG-OZCAN A. & BREWER S. (2011), « Adaptation of Mathematics Anxiety Rating Scale-Revised (MARS-R) for adult online students », *Paper presented at the 27th Annual Conference on Distance Teaching & Learning*, Madison (WI). http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/proceedings/45335_2011.pdf, consulté le 30 août 2013

ZAN R., BROWN L., EVANS J. & HANNULA M.S. (2006), « Affect in mathematics education: an introduction », *Educational Studies in Mathematics*, volume 63, n°2, p.113-121.

Annexe

Ce questionnaire porte spécifiquement sur l'apprentissage des mathématiques. Indique ton degré d'accord avec chaque affirmation en faisant une croix dans la case correspondante.

Il n'y a bien sûr pas de réponse juste ou fausse, c'est en fonction de ce que tu penses que tu dois répondre. De plus, ce questionnaire est totalement anonyme.

Merci de répondre à chaque question le plus honnêtement possible.

01. Je m'implique dans les activités et exercices durant le cours de maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
02. Les évaluations de maths sont un défi que j'ai du plaisir à relever.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
03. Je suis anxieux-se durant les cours de maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
04. Je maîtrise mon stress durant les évaluations de maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
05 Je m'efforce de faire au mieux dans mes devoirs de maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
06. Mon travail a une influence sur mes résultats en maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
07. Je suis toujours de bonne humeur lorsqu'il y a un cours de maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
08. Les garçons sont à la base plus doués pour les maths que les filles.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
09. Je réussis bien en maths sans y consacrer beaucoup de temps.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
10. L'apprentissage des maths est une perte de temps.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
11. Quand je résous un exercice de maths, j'arrive à éviter que d'autres pensées perturbent mon travail.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord

12. Je suis doué-e en maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
13. Mes émotions me perturbent malgré moi durant les cours de maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
14. Beaucoup de pensées négatives m'envahissent durant les cours de maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
15. En maths, il est surprenant de voir une fille réussir mieux que la plupart des garçons.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
16. Je ressens des symptômes (palpitations, sueurs ou maux de ventre) durant les évaluations de maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
17. Les maths permettent de développer d'autres compétences (p.ex. déduction, logique, précision).	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
18. J'essaye d'en faire le moins possible pour les maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
19. Étudier les maths me rend heureux-se.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
20. Le cerveau des garçons est plus adapté à l'apprentissage des maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
21. Les maths sont souvent trop complexes pour moi.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
22. Je fais des efforts pour réussir en maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
23. Je suis facilement tendu-e durant les cours de maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
24. Par rapport à mes camarades, mes résultats de maths sont bons.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
25. J'ai de la peine à faire le vide pour me concentrer sur un problème de maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
26. Mes résultats en maths sont directement en lien avec mon investissement dans cette branche.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
27. Je suis angoissé-e lorsque je fais mes devoirs de maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
28. J'ai du plaisir à résoudre des exercices durant les évaluations en maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
29. En cours de maths, je n'agis pas, je subis.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
30. Durant les évaluations de maths, mes émotions sont incontrôlables.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
31. J'aime les cours de maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord

32. Je parviens à gérer mes émotions durant les cours de maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
33. Ma compréhension en maths dépend des efforts que je fournis.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
34. Être bon-ne en math donne un avantage considérable pour trouver un emploi.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
35. Ma réussite en maths est surtout une question de chance.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
36. Quand je suis face à mes devoirs de maths, je ne sais pas comment m'y prendre.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
37. Une fille doit travailler plus qu'un garçon pour avoir les mêmes résultats en maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
38. Je me fais du souci durant les évaluations de maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
39. J'ai beaucoup de potentiel dans le domaine des maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
40. Je me réjouis de voir arriver l'heure de maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
41. Les maths me seront précieuses dans mon futur (formation et emploi).	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
42. Je consacre suffisamment de temps pour mes devoirs en maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
43. Mathématiques et féminité peuvent très bien aller ensemble.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
44. Les maths sont incontournables dans tous les domaines professionnels.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord
45. Je suis assidu-e et concentré-e durant le cours de maths.	Pas du tout d'accord	O 0	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	Tout à fait d'accord

Cotation (* = item renversé) :

Utilité : 10* / 17 / 34 / 41 / 44
Compétence : 09 / 12 / 21* / 24 / 36* / 39
Contrôlabilité : 06 / 26 / 29* / 33 / 35*
Affects positifs : 02 / 07 / 19 / 28 / 31 / 40
Affects négatifs : 03 / 14 / 16 / 23 / 27 / 38
Régulation affective : 04 / 11 / 13* / 25* / 30* / 32
Investissement : 01 / 05 / 18* / 22 / 42 / 45
Masculinité : 08 / 15 / 20 / 37 / 43*

La (dé)mobilisation scolaire :
les enjeux de la socialisation par les pairs

Lucie Hernandez, Nathalie Oubrayrie Roussel & Yves Prêteur [1]

Résumé

Le processus de décrochage scolaire est un processus complexe, multidimensionnel, qui s'inscrit dans une temporalité de l'expérience scolaire et qui peut finir par déboucher sur la déscolarisation. Si de nombreuses études se sont orientées sur la diversité des manifestations du décrochage scolaire et des types de décrocheurs, l'objectif de notre étude est d'analyser, en amont, comment la socialisation entre pairs peut contribuer à susciter et/ou à accélérer ce processus de décrochage scolaire chez des adolescents de quatorze à seize ans. En effet, il nous paraît important d'inclure le rôle des pairs à propos de la vie scolaire dans la mesure où ils exercent une influence déterminante sur la socialisation et la construction identitaire de l'adolescent. L'étude a été réalisée par questionnaires auprès de 676 adolescents de quatorze à seize ans. L'outil appréhende d'une part la (dé)mobilisation scolaire et d'autre part, la position sociale via la qualité des relations aux pairs. Les résultats montrent que les élèves qui parviennent à ajuster leur mode de relations aux pairs (les « populaires ») sont les plus mobilisés scolairement. Leurs relations aux autres sont fondées sur la cohésion, le soutien, la solidarité et l'intimité. De même, les adolescents « en retrait », indépendants, autonomes et solitaires, sont également plutôt mobilisés dans leur scolarité. Enfin, les élèves ayant une représentation de l'amitié fondée sur la dépendance affective, les rapports de force, le conflit ou la conformité (les « négligés » et les « soumis ») sont démobilisés. Ils privilégient les apprentissages relationnels aux apprentissages intellectuels.

1. La démobilisation scolaire : un processus en amont du décrochage scolaire

La notion de « *décrochage scolaire* » fait référence à un concept intégrateur et générique, qui rassemble et décrit une grande diversité de manifestations du processus d'éloignement et de désengagement à l'égard de l'école et du statut d'élève. Il peut désigner autant une finalité, en ciblant les sortants du système scolaire (Janosz, 2000 ; Lessard & *al.*, 2007 ; Pain, 2010), qu'un processus complexe et plus ou moins long, pour lequel il est difficile de spécifier explicitement son point de départ et d'achèvement (Guigue, 1998 ; Tanon & Cordier, 2000 ; Finn & Gerber, 2005). Ici, l'absentéisme est généralement et prioritairement appréhendé comme une manifestation et un précurseur important de l'abandon scolaire. Dans une perspective interactionniste, et avec l'objectif d'adopter une lecture en positif de l'expérience scolaire des élèves, nous privilégions le concept de démobilisation scolaire.

S'intéresser à la mobilisation scolaire revient à se questionner sur les cheminements psychologiques des élèves donnant du sens et de la valeur aux apprentissages et réussissant dans leur scolarité. Pour sa part, la démobilisation scolaire peut être annonciatrice du décrochage scolaire : ce concept met l'accent sur les processus et les changements amenant les élèves à se désengager progressivement des activités scolaires jusqu'à un décrochage scolaire absolu. Nous nous centrons sur la question du sens et de la valeur accordée à l'école par les adolescents. Nous souhaitons rendre compte du rapport subjectif des élèves à l'école et du sens qu'ils attribuent aux activités et à leurs expériences scolaires (Rochex, 1995). Poser la question

[1] Lucie Hernandez, docteur en psychologie du développement ; Nathalie Oubrayrie Roussel, maître de conférences en psychologie du développement ; Yves Prêteur, professeur en psychologie du développement et de l'éducation - Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation (PDPS), Université Toulouse II Le Mirail.

du sens revient ainsi à mettre de côté une interprétation de l'échec scolaire centrée sur les manques, les lacunes ou les « *handicaps* » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). La représentation de l'école et des savoirs est spécifique au sujet, même si les différents groupes sociaux (école, famille, pairs…) véhiculent des représentations collectives qui contribuent à la façonner : l'élève élabore sa représentation selon ses logiques singulières, son histoire personnelle et ce qui fait sens pour lui. Le processus de mobilisation scolaire met également l'accent sur l'implication active du sujet, c'est-à-dire que l'élève mobilise ses ressources, selon les attentes qu'il décode et selon ses intérêts et projets, pour réaliser des tâches qui ont du sens et de la valeur pour lui (Charlot, 1997). Appréhender la (dé)mobilisation scolaire ouvre alors la voie à une analyse qui combine une auto-évaluation des attitudes des élèves vis-à-vis du travail scolaire et des différentes activités qui y sont associées, ainsi que du sens et de la représentation subjective de l'expérience scolaire de chaque élève (Courtinat & Prêteur, 2012).

2. La socialisation pour appréhender le sens donné à l'école

Pour comprendre les facteurs de démobilisation et de décrochage scolaire, les chercheurs en psychologie, sociologie ou en sciences de l'éducation se sont principalement tournés vers la socialisation verticale. En effet, chaque élève élabore précocement une représentation de l'école et de ses fonctions (Caglar, 1993 ; Prêteur, Hugon & Villatte, 2009), antérieurement à son entrée à l'école élémentaire, en fonction des pratiques sociales familiales, des discours parentaux et de la fratrie. La continuité entre normes familiales et normes scolaires est fondamentale pour mieux comprendre l'histoire scolaire de chaque élève. Il existe cependant une diversité dans les attentes parentales, permettant de mieux comprendre comment s'origine en partie le processus de mobilisation scolaire. En effet, d'un côté, certains parents valorisent la conformité de l'enfant aux normes sociales et attendent de l'école qu'elle remplisse son rôle de socialisation, d'un autre côté, d'autres valorisent l'autonomie de l'enfant et privilégient sa mission de formation intellectuelle (Prêteur & Louvet-Schmauss, 1991 ; Prêteur, Lescarret & de Léonardis, 1998 ; Tazouti, Flieller, Vrignaud, 2005 ; Duru-Bellat & Van Zanten, 2009). Par ailleurs, bon nombre de travaux sur les compétences sociales et le niveau d'engagement et de mobilisation scolaire des élèves à l'école relatent une congruence entre les objectifs familiaux, les contextes de classe mais également les relations avec les pairs (Wentzel, 2003).

Au-delà de cette socialisation verticale, la (dé)mobilisation scolaire s'inscrit également dans l'interstructuration entre expériences scolaires et expériences amicales (socialisation horizontale). Les relations sociales subtiles et complexes que les adolescents entretiennent avec leurs pairs constituent un miroir dans lequel ils se découvrent, et un puissant tremplin pour développer leur personnalité. La littérature admet que l'importance et l'influence du groupe varient beaucoup d'un adolescent à l'autre (Raynaud, 2006). Ces relations sont dépendantes de facteurs individuels, familiaux et contextuels mais sont également fonction de « *dynamiques complexes qui s'entrecroisent et influent les unes sur les autres* » (Raynaud, 2006, p.112). Chaque adolescent se saisit, de façon singulière, de la dynamique relationnelle.

Cependant, la situation est complexe pour les adolescents, qui se trouvent face à une double contrainte. Ils doivent, pour se sentir exister et construire leur personnalité, se singulariser mais en même temps, ils doivent se référer et se conformer au groupe des pairs et à ses valeurs pour ne pas être isolés. Il s'agit donc de « *se fondre dans la masse mais de sortir suffisamment du lot* » (Raynaud, 2006, p.109). Dans ce cadre, comment les adolescents vont-ils se positionner dans ce double processus de singularisation et de conformisme tout en étant confrontés à la fois à leurs propres logiques adolescentes et aux logiques adultes (institutionnelles) ? Comment la qualité et les formes de relations aux pairs contribuent, dans certains cas, à la démobilisation scolaire de l'élève ?

3. École et amis : deux milieux qui s'influencent et s'interstructurent

L'étude des relations entre pairs sur la scolarité est généralement appréhendée dans la littérature autour de deux grands axes opposés : les influences positives des pairs, construites autour de concepts clefs relatifs au soutien, à la réciprocité ou à la popularité et les influences négatives qui relèvent de la pression sociale, de la dépendance affective ou encore du rejet.

En effet, nous trouvons d'un côté les recherches qui s'accordent à penser les amitiés juvéniles comme représentant de véritables ressources grâce au soutien social et émotionnel qu'elles procurent (Hartup, 1992 ; Duru-Bellat, 2004). Leur caractère symétrique et protecteur offre, de fait, un contexte favorable dans les domaines de la motivation, de l'estime de soi, de l'accès à l'autonomie et des compétences sociales (Claes, 2003 ; Michinov, 2005 ; Florin, 2008). Chacune de ces ressources représente des agents privilégiés d'ajustement, de bien-être psychologique et offre une assurance et une disponibilité cognitive indispensables à la réussite scolaire de l'élève. Plus précisément, l'importance d'une qualité dans les rapports avec les pairs, fondée sur des comportements prosociaux, s'avère reconnue pour appréhender l'adaptation de l'élève à l'ensemble des demandes et des exigences de l'institution scolaire telles que l'efficacité personnelle (persévérance), l'engagement (participation, conduites d'apprentissage, attention), le rendement scolaire ou encore l'intérêt envers les apprentissages et le savoir. Les auteurs se sont alors penchés sur différentes caractéristiques de l'amitié pour étudier leurs influences sur la scolarité des adolescents : le soutien (Emond, Fortin & Picard, 1998 ; Furrer & Skinner, 2003), la réciprocité (Wentzel & Caldwell, 1997 ; Daneault & Royer, 2007), la stabilité (Mannoni, 1986) ou le conflit (Dekovic & *al.*, 2002).

D'un autre côté, d'autres chercheurs postulent que les adolescents, dès qu'ils entrent en interaction avec un groupe, tendent à se conformer à lui et à subir son influence, souvent négative. Cette attitude serait souvent associée à des inadaptations psychosociales ou à un mauvais ajustement aux pairs tels que la dépendance affective, l'orientation extrême vers les pairs, les pressions sociales… (Dubet & Martuccelli, 1996 ; Santor, Messervey & Kusumakar, 2000 ; Claes, 2003 ; Pasquier, 2005). Les adolescents confrontés à ces formes de relations aux autres accordent une importance cruciale à l'identité de groupe au dépens de l'identité individuelle. Ainsi, ces attitudes et ces comportements deviennent rapidement des obstacles aux apprentissages (Pelletier, 2004). En effet, le groupe de pairs peut offrir aux adolescents un environnement de pression qui va les contraindre à adopter des conduites non conformes ni aux normes scolaires ni aux normes véhiculées par la société en général. Lorsque ces normes et ces règles ne sont pas respectées, des sanctions sont imposées telles que l'exclusion du groupe. Ces pressions sociales négatives ne concerneraient toutefois qu'une minorité d'adolescents : les élèves présentant des difficultés scolaires importantes (Pearl & Bryan, 1992) et les adolescents issus de milieux populaires ou défavorisés (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Van Zanten, 2001 ; Lorenzi Cioldi, 2002). Ces adolescents adoptent ainsi des attitudes défensives telles que la conformité, la fusion, l'indifférenciation par désir d'intégration, d'approbation, de sécurité et par souci de partager des normes, des représentations ou des difficultés (« *se fondre dans l'anonymat semble moins dangereux que s'affirmer, se mettre en avant* », Edmond, 2005, p.92).

Les relations aux pairs peuvent également devenir problématiques pour les adolescents lorsque le lien d'amitié est peu investi. En effet, le rejet ou l'isolement par les pairs est associé à des notes plus faibles et un abandon des études plus fréquent (Guay, Boivin & Hodges, 1999 ; Parker & Asher, 1987).

Dans l'objectif de mettre en évidence la nature complexe des relations entre pairs, nous adoptons, par rapport à l'ensemble de ces travaux, une lecture multidimensionnelle des relations sociales entre pairs, centrée à la fois sur ces dimensions positives et négatives de l'amitié. Dans cette perspective, nous souhaitons appréhender la qualité des relations entre pairs, selon quatre dimensions principales, interdépendantes les unes des autres et sources de variations dans les

relations : le soutien social perçu, la recherche de conformité, la capacité à se détacher de la pression du groupe et le sentiment d'isolement.

Les différentes variables étudiées seront appréhendées selon une approche interactionniste dans le champ de la psychologie sociale du développement (Wallon, 1941 ; Malrieu, 1973). L'objectif est, d'une part, d'appréhender le vécu subjectif et personnel des adolescents en leur donnant directement la parole, et d'autre part, de considérer leur rôle actif dans leur développement et notamment dans la construction de leurs relations interpersonnelles et de leur rapport à l'école. Dans ce cadre, notre objectif est d'appréhender la manière dont les adolescents se représentent et se positionnent à l'égard du collège et des savoirs (mobilisation/démobilisation scolaire) en fonction de la qualité perçue de leurs relations aux pairs.

4. Méthodologie

Participants

676 collégiens (51% de filles et 49% de garçons), âgés de quatorze à seize ans (*M* = 14,5), scolarisés en classe de troisième, ont été interrogés. Afin de respecter une distribution représentative de la carte des collèges en France, 27% des adolescents sont issus de l'éducation prioritaire (Réseaux Ambition Réussite). Les autres proviennent de collèges (du privé et du public) « ordinaires » (73%).

Outil

Les élèves ont renseigné un questionnaire, validé à l'aide d'une analyse exploratoire en composantes principales avec épuration d'items (sous SPSS), suivie d'une analyse confirmatoire (sous Lisrel). Ce questionnaire a été élaboré à partir de certaines rubriques d'instruments préexistants (précisés ci-dessous) et sélectionnées selon leur pertinence par rapport aux différentes dimensions à mesurer. Les items ont également été créés ou reformulés à partir du discours de six adolescents recueillis lors d'entretiens préliminaires (entretiens semi-directifs).

La passation, menée par nos soins, a eu lieu collectivement au sein des établissements scolaires. Le recueil des données, sur ordinateur, durait une trentaine de minutes et se déroulait en groupe de quinze élèves. Dans la consigne, les thématiques abordées étaient présentées aux élèves et les questions d'anonymat et de confidentialité des résultats étaient spécifiées.

Ce questionnaire appréhende la *mobilisation scolaire* (α = .90) des adolescents à partir de quatre indicateurs : une auto-évaluation de leur attention et de leur implication en classe (α = .83) (exemple d'item : *« En classe, lorsqu'un cours ne m'intéresse pas je finis par ne plus écouter »)*, de leur niveau scolaire (α = .82) (« *Cette année, ma moyenne générale se situe approximativement entre : […] »)*, de leur persévérance scolaire (α = .77) (« *J'aime les exercices difficiles : ils me donnent envie de poursuivre »*) et de leur intérêt pour le travail personnel et la réussite (α = .73) (« *Je pense que faire mes devoirs et leçons m'aide à réussir* »). La construction de ces items est à la fois inspirée de certaines rubriques de l'enquête de Prêteur, Constans et Féchant (2004) et du discours des jeunes lors de l'étude exploratoire.

La *valeur accordée à l'école* (α = .67) est quant à elle mesurée à partir de l'instrument de Levesque (2001) pour les dimensions épistémiques (valeurs tournées vers le plaisir d'apprendre et de comprendre ; par exemple, « *le collège me permet d'enrichir mes connaissances »*) (α = .73), futures (valeurs tournées vers l'avenir professionnel ; « *le collège me permet d'avoir un métier après le bac »*) (α = .78) et sociales (valeurs tournées vers les amis ; « *le collège me permet de m'amuser »*) (α = .69). La dernière dimension retenue, relative aux valeurs « externalisées », est apparue à plusieurs reprises dans le discours des collégiens lors de l'enquête exploratoire (α = .67). Ici, l'école est vécue comme une contrainte et est instrumentalisée (« *Pour moi, le collège c'est avant tout un lieu où l'on obtient des notes* »).

Enfin, la partie sur la *qualité des relations entre pairs* (α = .65) est inspirée, entre autres, du « *Measure Peer Orientation* » (Fuligni & Eccles, 1993) et du « *Friendship Quality Questionnaire* »

(Parker & Asher, 1993). Elle comprend plusieurs indicateurs : le soutien social perçu (par exemple, « *Je me sens apprécié et reconnu lorsque je suis avec mes copains* » (α =.84), la recherche de conformité (« *Je suis prêt à tricher comme mes copains pour un contrôle, même si je crois que ce n'est pas une bonne idée* ») (α =.80), la capacité à se dégager de la pression du groupe (« *Je me sens très mal à l'aise quand je ne suis pas d'accord avec ce que pensent mes copains.* » (α = .75) et le sentiment d'isolement social (« *Je me sens souvent seul ou à part quand je suis avec d'autres jeunes ou dans ma classe* ») (α =.62).

5. Résultats

Position sociale des adolescents dans leur groupe de pairs

Une analyse multivariée effectuée sur les indicateurs de la variable explicative permet d'identifier quatre « profils » d'adolescents. Ces derniers illustrent la représentation qu'ils ont de leur position sociale dans un groupe. Les adolescents « *populaires/appréciés*[2] » (39%) se caractérisent par la perception d'un important soutien de la part de leurs amis et de grandes habiletés sociales et de communication. Les « *soumis* » (17%) se caractérisent également par un soutien social important mais notamment par une recherche de conformité très élevée et une incapacité à se détacher de la pression des pairs : leurs rapports aux autres sont donc hiérarchiques, asymétriques et basés sur la soumission et le conflit. Les « *négligés* » (25%) recherchent de la même façon que les « *soumis* » la conformité aux pairs mais se sentent quant à eux peu appréciés par leurs pairs : ils ont des difficultés à trouver leur place dans un groupe. Enfin, les adolescents « *en retrait* » (19%) se caractérisent par un fort sentiment d'isolement et par de grandes difficultés à prendre la parole ou à donner leur opinion dans un groupe.

Typologie des formes de mobilisation/démobilisation scolaire

De façon similaire, une analyse multivariée établie sur les indicateurs de la variable à expliquer permet de répartir les adolescents de l'échantillon en fonction de leur mobilisation scolaire. Les « *excellents élèves* » (23%) ont une perception très positive de leur parcours scolaire : ils déclarent obtenir de bonnes notes et des appréciations favorables de la part de leurs professeurs. Ce sont des élèves très appliqués, persévérants et attentifs en classe. Les « *bons élèves* » (37%) ont un parcours scolaire positif malgré quelques difficultés. Ils sont appliqués et impliqués dans leur travail, en classe ou à la maison (devoirs et leçons), mais sont parfois distraits. Le parcours scolaire des « *élèves en difficultés* » (28%) est plutôt « chaotique » : ils sont très distraits en classe, peu persévérants et préparent peu leur travail. Enfin, les « *élèves démobilisés* » (12%) sont en grande difficulté scolaire. Ils n'écoutent pas en classe, sont « toujours » distraits (bavardent, jouent, dessinent…), n'effectuent aucun travail personnel et manquent de persévérance scolaire (abandon rapide face à une difficulté).

Position sociale et (dé)mobilisation scolaire

L'effet du positionnement social des adolescents (*soumis*, *négligés*, *populaires* et *en retrait*) a été ensuite analysé sur les différents scores de la mobilisation scolaire, à partir d'analyse de variance multivariée (MANOVAS).

- *Les facteurs prédictifs de l'attention et de l'implication en classe*

Le tableau 1 spécifie la répartition des différents positionnements sociaux des élèves selon leur attention et implication en classe.

Tableau 1 - Comparaison des scores moyens de l'attention et l'implication en classe selon la position sociale des adolescents

[2] Dans cette étude, le terme « populaire » traduit moins le sens habituel de « leader » mais plutôt des sujets qui se perçoivent comme appréciés et recherchés par leurs pairs, notamment pour leur soutien social.

Position sociale	*M*[3]	*σ*	*N*	*F*	*DDL*	*η2p*	*Sign.*
Soumis	26,97	7,093	116				
En retrait	33,46	7,2	119				
Négligés	29,77	6,761	175	27,618	3 ; 672	0,11	p<.001
Populaires	33,05	6,797	266				
Total	*31,23*	*7,309*	*676*				

Les résultats de l'analyse de variance multivariée se sont avérés significatifs pour la variable « attention et implication en classe » (F(3 ;672) = 11.09, p<.001). Les adolescents *soumis*, qui déclarent être les plus dépendants affectivement de leurs pairs, évaluent généralement leur attention et leur implication en classe le plus négativement (*M* = 26,97). Ces élèves jugent avoir des attitudes et des comportements éloignés des attentes et demandes institutionnelles : ils ne sont pas concentrés en classe, peu impliqués et effectuent peu de travaux personnels. Au contraire, ce sont les élèves *en retrait* (*M* = 33.46), solitaires et peu influençables, qui s'impliquent et participent le plus. Plus précisément, les premiers recherchent fortement la conformité et sont prêts à adopter des attitudes déviantes pour être acceptés et appréciés par leur groupe d'appartenance alors que les seconds se mettent volontairement en retrait par rapport aux autres. Ces deux positionnements sociaux se différencient également du point de vue des relations conflictuelles aux autres : contrairement aux adolescents *en retrait*, les *soumis* sont souvent en conflits (disputes, trahison) avec leurs pairs.

- *Les facteurs prédictifs de la réussite/échec scolaire*

Le positionnement social des adolescents se traduit-il également par une différenciation au niveau de la réussite scolaire ?

Tableau 2 - Comparaison des scores moyens de la réussite/échec scolaire selon la position sociale des adolescents

Position sociale	*M*	*σ*	*N*	*F*	*DDL*	*η2p*	*Sign.*
Soumis	12,64	2,914	116				
En retrait	12,86	2,825	119				
Négligés	13,03	2,534	175	4,639	3 ; 672	0,02	p<.001
Populaires	13,70	2,796	266				
Total	*13,25*	*2,779*	*676*				

Les résultats pour cette variable (F(3 ;672) = 4,639 ; p<.001) confirment que le niveau scolaire des élèves est en partie lié à leur positionnement social, malgré un effet « faible ». Ainsi, ce sont

[3] Rappelons que : *M* = moyenne des sujets (concernant leur score d'attention et d'implication en classe); σ = écart-type ; N = répartition des sujets en fonction de leur positon sociale ; F = rapport de la somme des carrés moyens inter et intra-groupes ; DDL = Degré De Liberté ; η2p = éta carré partiel, représente la taille de l'effet (force de l'effet d'une variable sur une autre). Cet indice varie de 0 à 1. La répartition de Cohen (1988) nous aide à interpréter cet indice : autour de 0,01 = effet de petite taille ; autour de 0,06 = effet de taille moyenne ; autour de 0,14 et plus = effet de grande taille.

souvent les adolescents qualifiés de *soumis* et ceux *en retrait* qui évaluent le moins bien leur parcours scolaire (*M* = 12,64 ; 12,86). Ces élèves déclarent avoir une moyenne faible, pensent ne pas satisfaire leurs professeurs quant à leurs attitudes et compétences scolaires et avoir des difficultés de façon générale. Les adolescents « populaires » estiment quant à eux avoir le mieux réussi tout au long de leur scolarité (*M* = 13,7). À la lumière de ces résultats, nous pouvons faire l'hypothèse de l'influence de l'estime de soi des adolescents sur la perception qu'ils ont de leurs résultats scolaires. Boivin et Béguin (1989) constatent en effet que les perceptions de soi sont liées au statut social, entre pairs. Selon ces auteurs, les enfants « rejetés », socialement moins satisfaits, auraient une faible estime de soi alors que les *populaires* auraient plus tendance à s'évaluer de façon positive. Il est toutefois important d'interpréter ces résultats avec précaution car l'effet entre ces deux variables est faible ($\eta 2p$ = 0.02). D'autres facteurs rentrent donc en jeu pour expliquer la réussite/échec scolaire des élèves.

- *Les facteurs prédictifs de la persévérance dans la tâche*

La persévérance dans les tâches scolaires accomplies par les adolescents est-elle fonction de leur position sociale au sein du groupe de pairs ?

Tableau 3 - Comparaison des scores moyens de l'attention et l'implication en classe selon la position sociale des adolescents

Position sociale	*M*	*σ*	*N*	*F*	*DDL*	*η2p*	*Sign.*
Soumis	12,38	4,621	116				
En retrait	14,09	4,086	119				
Négligés	12,97	3,762	175	7,276	3 ; 672	0,031	p<.001
Populaires	14,30	4,543	266				
Total	*13,59*	*4,348*	*676*				

Les analyses montrent que la position sociale des adolescents influe effectivement sur leur persévérance dans le travail scolaire ($F(3 ;672) = 7{,}27$; $p<.001$). Les adolescents *populaires* sont les plus persévérants (*M* = 14,30). Le soutien et l'aide apportés par leurs amis permettent à ces jeunes d'être plus motivés, plus ambitieux et donc les autorisent à rechercher la complexité et la difficulté dans les domaines cognitifs. Au contraire, les *soumis* s'évaluent comme peu persévérants (*M* = 12,38). Peu sûrs d'eux (puisqu'ayant l'habitude de « suivre » les autres), ces adolescents ont tendance à facilement abandonner lorsqu'ils se retrouvent devant une difficulté. Après les *populaires*, ce sont les adolescents *en retrait* qui s'estiment les plus persévérants.

- *Les facteurs prédictifs de l'investissement dans le travail personnel*

Nous analysons le lien entre le positionnement social des adolescents et leur intérêt pour le travail personnel et la réussite scolaire.

Tableau 4 - Comparaison des scores moyens de l'intérêt pour le travail personnel et la réussite selon la position sociale des adolescents

Position sociale	*M*	*σ*	*N*	*F*	*DDL*	*η2p*	*Sign.*
Soumis	13,53	2,98	116				
En retrait	13,89	3,097	119				
Négligés	13,19	2,647	175	8,668	3 ; 672	0,046	p<.01
Populaires	14,50	2,586	266				
Total	*13,89*	*2,814*	*676*				

L'effet testé de la position sociale sur la variable dépendante est significatif (F(3 ;672) = 8,668 ; p<.01). Les *populaires* apparaissent de nouveau comme étant les plus investis dans le travail scolaire personnel (*M* = 14,50). Ces élèves ont effectivement le mieux intégré les objectifs et les avantages à réaliser leurs devoirs et à étudier leurs leçons, notamment pour apprendre et pour comprendre. À l'opposé, ce sont les *négligés* qui jugent être peu investis dans ce domaine (*M* = 13,19). Les *soumis* et les adolescents *en retrait* restent dans la moyenne.

- *Les facteurs prédictifs de la valeur accordée à l'école*

Enfin, quelles valeurs les adolescents vont-ils accorder à l'école selon leur position sociale ?

Tableau 5 - Comparaison des scores moyens de valeur accordée à l'école selon la position sociale des adolescents

Dimension	*Position sociale*	*Moy.*	*σ*	*N*	*F*	*DDL*	*η2p*
Dimension future	Soumis	20,74	3,541	116	12,540*	3 ; 672	0,053
	En retrait	20,27	3,550	119			
	Négligés	19,62	3,420	175			
	Populaires	21,52	2,950	266			
Dimension épistémique	Soumis	18,98	4,133	116	8,087*	3 ; 672	0,035
	En retrait	19,37	3,265	119			
	Négligés	18,88	2,974	175			
	Populaires	20,27	2,969	266			
Dimension sociale	Soumis	15,17	1,696	116	28,886*	3 ; 672	0,114
	En retrait	13,76	3,220	119			
	Négligés	15,36	2,112	175			
	Populaires	15,47	2,624	266			
Dimension instrumentale	Soumis	6,62	3,208	116	3,336**	3 ; 672	0,015
	En retrait	7,37	3,339	119			
	Négligés	7,15	2,594	175			
	Populaires	7,67	3,160	266			

*Note. *p < .001 ; **p <.05*

De façon générale, la position sociale des adolescents influence significativement la valeur qu'ils accordent à l'école (Lambda de Wilks = 0,811 ; $F(12, 663) = 12{,}178$; $p < .001$; $n^2_p = 0{,}068$).

Les *populaires*, en cohérence avec leur investissement scolaire, sont ceux qui accordent significativement le plus de valeur à leur avenir, que ce soient leurs futures études ou le métier qu'ils projettent d'exercer, et prennent le plus de plaisir à comprendre et à apprendre (test -*post-hoc*- de Tukey). Ces adolescents accordent donc de la valeur à la conception même du savoir véhiculé par l'école (Charlot & *al.,* 1992). À l'opposé, ce sont les *négligés* qui accordent le moins de valeur aux dimensions scolaires de l'école (épistémique et future). Ces adolescents privilégient au contraire les dimensions sociales. Ils focalisent ainsi toute leur attention sur leurs relations sociales pour tenter de se faire accepter et d'être appréciés par leurs pairs, aux dépens des apprentissages scolaires.

Outre l'attrait pour les apprentissages scolaires, l'école est également perçue par les *populaires* comme un lieu d'apprentissage relationnel et affectif (être avec ses amis, faire de nouvelles rencontres, s'amuser…). Au contraire, et comme attendu, les adolescents *en retrait* accordent significativement le moins de valeur aux dimensions sociales de l'école. Ces derniers privilégient un rapport épistémique à l'école : ils se rendent au collège prioritairement pour acquérir de nouvelles connaissances.

Enfin, par rapport aux *populaires*, ce sont les *soumis* qui considèrent significativement le plus l'école comme un enjeu instrumental et qui mettent le moins en valeur le plaisir d'élaborer des apprentissages intellectuels et scolaires. Le collège est ainsi considéré par ces élèves prioritairement pour ses contraintes et pour les intérêts « pratiques » (instrumentaux) qu'il peut apporter. Nous relativisons ce dernier résultat car la taille de l'effet est faible et donc restreint sa valeur au plan psychologique.

Conclusion

Les adolescents *soumis* font partie des élèves les plus démobilisés. Ils jugent être les moins attentifs et impliqués en classe, avoir un niveau scolaire faible, être les moins persévérants dans les activités cognitives et avoir un rapport avant tout instrumental et tactique à l'école. Les adolescents *en retrait* sont des élèves mobilisés dans leur scolarité. Ils privilégient les apprentissages intellectuels aux apprentissages relationnels. Ils sont par ailleurs très attentifs et impliqués en classe mais ont cependant une représentation négative d'eux-mêmes lorsqu'ils doivent juger leur niveau scolaire. Les *populaires* sont très fortement mobilisés. Ils indiquent avoir très bien réussi tout au long de leur scolarité. Ces élèves sont également les plus persévérants dans la tâche et ceux qui s'impliquent le plus dans leur travail personnel. Ce sont eux qui jugent avoir le mieux intégrés les attentes et les valeurs de l'école : ils déclarent que, pour eux, l'école est source d'apprentissages, non seulement pour les apprentissages relationnels et affectifs mais également pour les apprentissages scolaires et l'épanouissement intellectuel. Ces résultats rejoignent ceux de Guay et *al.* (1999) et Wentzel et Caldwell (1997) qui établissent un lien positif entre le statut de « populaire » et les performances scolaires. Enfin, les *négligés* se sentent les moins impliqués dans le travail personnel et font partie des plus démobilisés. Ces élèves privilégient l'amusement et le plaisir (ou le désir) de partager du temps avec leurs camarades. Notons que cette priorité accordée par ces élèves à leur insertion au sein d'un groupe de pairs est certainement ressentie comme nécessaire pour construire leur identité adolescente. Sur le plan scolaire, étant donné leur statut problématique d'élèves en difficulté, ils peuvent involontairement accentuer le hiatus avec les attentes scolaires en ayant plutôt tendance à agir pour protéger leur soi. En effet, l'école, par ses signaux négatifs (évaluations chiffrées et verbales), peut donc leur apparaître comme un lieu menaçant et de ce fait, ils peuvent être enclins à recourir à des stratégies de protection de soi (Martinot, 2001 ; Leyrit, Oubrayrie-Roussel & Prêteur, 2011).

Une lecture de l'expérience scolaire et sociale des adolescents a ainsi permis de mettre l'accent sur les formes multidimensionnelles, complexes et hétérogènes de l'apprendre et des relations amicales, sans hiérarchiser ces formes et en nous détachant des représentations dominantes et parfois stéréotypées. Nous pouvons ainsi conclure que les élèves indépendants, autonomes et qui se singularisent sont ceux qui répondent le plus aux exigences scolaires. Également, ceux qui parviennent à ajuster leur mode de relations aux pairs et qui ont un rapport aux autres fondé sur la cohésion, le soutien, la solidarité et l'intimité, ont tendance à attribuer davantage de sens à leur scolarité et donc à mieux réussir. Ces résultats rejoignent la plupart des travaux soulignant qu'un soutien important des pairs caractérise prioritairement les adolescents les moins en difficulté scolaire (Wentzel, 1991 ; Sand, 1997 ; Emond & *al*., 1998 ; Furrer & Skinner, 2003). Mentionnons toute l'importance de l'interstructuration entre les différents registres cognitifs, sociaux et affectifs (Wallon, 1941 ; Malrieu, 1973), en particulier à cette étape du développement, de remaniement et de construction identitaire. Cet aspect central devrait davantage attirer l'attention des adultes, éducateurs, enseignants, à la fois sur le versant positif, comme nous l'observons ici, et sur son versant problématique, qui ne devrait pas être occulté dans les processus de décrochage scolaire. En effet, ce que nous voyons également, c'est combien le rejet par les pairs, des manifestations d'exclusion du groupe ou de discrimination « paralysent » la réceptivité et la mobilisation cognitive, fragilisent la confiance en soi et la prise d'initiative. D'après certains auteurs, il s'agit d'une problématique relationnelle, voire même individuelle, d'une inadaptation d'ordre psychosociale (Hatzichristou & Hopf, 1996 ; Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Nous montrons dans cette étude qu'un élève peut être mobilisé dans les apprentissages et être également en marge du groupe de pairs et de ses attentes de conformité. Il ressort une relation significative au sein de notre échantillon entre le sentiment d'isolement et la mobilisation scolaire. Plus concentrés, moins perturbés par leurs camarades, plus calmes et plus aptes à écouter en classe, ces élèves sont plus mobilisés scolairement. Ce constat rejoint les explications de Claes (2003) et Lecomte (2006) mettant en avant les effets bénéfiques de la solitude dans le cadre scolaire, car ces manifestations de « solitude » sont aussi des expressions attestant de la capacité de certains adolescents à prendre de la distance à l'égard de la conformité attendue par les groupes, à puiser suffisamment de confiance en eux-mêmes pour ne pas être dépendants des pairs.

À l'opposé, les élèves déclarant avoir une représentation « extrême » de l'amitié, c'est-à-dire basée sur la dépendance affective, les rapports de force ou la conformité sont démobilisés scolairement. Plus ces adolescents s'identifient au groupe et cherchent à se conformer à ses normes et ses valeurs, plus ils s'éloignent des attentes institutionnelles. Ces élèves se rendent généralement au collège dans l'objectif principal de se socialiser, de s'amuser, et la gestion de ces aspects relationnels et émotionnels les accapare trop pour qu'ils s'investissent efficacement dans les activités scolaires. En effet, l'identification groupale leur octroie une certaine assurance et une reconnaissance sociale mais, en dépassant le besoin de reconnaissance par l'école, elle devient un obstacle pour les apprentissages. Ils se laissent donc entraîner par l'ambiance de la classe, l'esprit de rigolade, et surtout le besoin de reconnaissance des pairs, et se démobilisent (Charlot, 1992 ; Duru-Bellat, 2004). Un écart trop marqué existe entre les attentes institutionnelles et celles de ces adolescents, qui se sentent souvent éloignés, ou en rupture, de ces logiques scolaires. En effet, ces jeunes disent ne pas se rendre au collège avec plaisir et n'en comprennent plus ni le sens ni les missions. D'un point de vue pratique, il semble donc prioritaire d'agir sur le sens accordé à l'école en recentrant sur le plaisir d'apprendre, de comprendre, et de s'approprier les formes du savoir scolaire, tout en intégrant préalablement le versant affectivo-relationnel qui conditionne le rapport à l'apprendre.

Ainsi, soulignons le fait que les adolescents sont souvent pris dans une double contrainte, un conflit car ils se retrouvent face à des logiques/exigences contradictoires : celles des adultes et celles des pairs. Ils doivent alors faire un choix : soit se conformer au groupe pour ne pas être isolés (parfois au détriment d'une implication scolaire), soit se soumettre aux attentes adultes en se singularisant (parfois au risque de perdre une relation soutenante et complice avec les pairs). Les adolescents gèrent au mieux ces conflits pour se construire puisqu'ils tirent dans tous les cas des conséquences, qu'elles soient bénéfiques ou pas. Leur choix se fera alors de manière singulière, en fonction de leur vécu mais aussi des contraintes et ressources familiales,

institutionnelles et interpersonnelles. Ils choisissent ainsi de se positionner en fonction de ce qui est le plus bénéfique de leur point de vue, à cette période de leur développement et dans ce contexte particulier. Nous considérons en effet ces dimensions d'un point de vue dynamique, c'est-à-dire susceptibles d'évoluer en fonction de la période du développement et du contexte, par exemple quand les adolescents abordent le lycée. En effet, après le palier d'orientation de la troisième, les lycéens constituent des groupes moins hétérogènes et l'évolution de leurs statuts identitaires est transformée par les spécificités de ce nouveau contexte (Lannegrand-Willems, 2008), sources de nouvelles relations sociales, plus souvent basées sur l'entraide et le soutien.

Bibliographie

BOIVIN M. & BEGUIN G. (1989), « Peer status and self-perception among early elementary school children », *Child development*, n°60, p.591-596.

BUKOWSKI W.M., HOZA B. & BOIVIN M. (1994), « Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of The Friendship Qualities Scale », *Journal of Social and Personal Relationship*, n°11, p.471-484.

CAGLAR H. (1993), « La représentation de l'école chez l'enfant de 6 ans. De l'espace matriciel à l'espace mortifère », *P.R.I.S.M.E.,* volume 3, n°3, p.332-350.

CHARLOT B. (1992), « Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire », *Migrants-formations*, n°81, p.8-24.

CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir. Élément pour une théorie*, Paris, Anthropos.

CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

CLAES M. (2003), *L'univers social des adolescents*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

COURTINAT-CAMPS A. & PRETEUR Y. (2012), « Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisés en 3ème », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle,* n°41*,* p.591-624.

DANEAULT E. & ROYER N. (2007), « Amitiés, comportements d'apprentissage et participation académique en début de scolarisation », *29ème congrès annuel de la société québécoise pour la recherche en psychologie*, Sherbrooke, Québec.

DEKOVIC M., ENGELS R.M.E., SHIRAI T., DE KORT G., ANKER A.L. (2002), « The role of peer relations in adolescent development in two cultures The Netherlands and Japan », *Journal of cross-cultural psychology*, volume 33, n°6, p.577-595.

DUBET F. & MARTUCCELLI D. (1996), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

DURU-BELLAT M. (2004), « La ségrégation sociale à l'école. Faits et effets », *VEI*, n°139, p.73-78.

DURU-BELLAT M. & VAN ZANTEN A. (dir.) (2009), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires,* Paris, Presses Universitaires de France.

EMOND I., FORTIN L. & PICARD Y. (1998), « Perception du soutien social chez les élèves en difficultés d'apprentissage et chez les décrocheurs », *Revue canadienne de l'éducation*, volume 23, n°3, p.237-250.

EDMOND M. (2005), *Psychologie de l'identité, le soi et le groupe*, Paris, Dunod.

FINN J.D. & GERBER S.B. (2005), « Small classes in the early grades, academic achievement, and graduating from high school », *Journal of Educational Psychology*, volume 97, n°2, p.214-223.

FLORIN A. (2008), *Développement des liens sociaux*, Inspection Académique 44, Université de Nantes.

FULIGNI A.J. & ECCLES J.S. (1993), « Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers », *Developmental Psychology*, volume 29, n°4, p.622-632.

FURRER C. & SKINNER E.A. (2003), « Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance », *Journal of Educational Psychology*, n°95, p.148-162.

GUAY F., BOIVIN M. & HODGES M. (1999), « Predicting change in academic achievement. A model of peer-experiences and self-system processes », *Journal of Educational Research*, volume 91, n°1, p.105-115.

GUIGUE M. (1998), « Le décrochage scolaire », *Les lycéens décrocheurs, de l'impasse aux chemins de traverse,* M.C. Bloch & B. Gerde (dir.), Lyon, Les chroniques sociales, p.25-38.

HARTUP W.W. (1992), « Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational context », *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL.*

JANOSZ M. (2000), « L'abandon scolaire chez les adolescents. Perspectives nord-américaine », *VEI Enjeux*, n°122, p.105-127.

LORENZI-CIOLDI F. (2002), *Les représentations des groupes dominants et dominés*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

LECOMTE I. (2006), *L'ado fragile et l'école. Comment se mettre à l'écoute des besoins relationnels ?* Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a.

LEVESQUE S. (2001), *Valeur accordée à l'école, estime de soi et performance scolaire à l'adolescence*, Thèse de Doctorat, Université de Toulouse-Le Mirail.

LANNEGRAND-WILLEMS L. (2008), « La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : la troisième et la terminale », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle,* volume 37, n°4, p.527-544.

LESSARD A., FORTIN L., ROYER E., POTVIN P., MARCOTTE D. & JOLY J. (2007), « Cheminements de décrocheurs et de décrocheuses », *Revue des Sciences de l'Éducation*, volume 33, n°3, p.646-662.

MALRIEU S. (1973), *La socialisation*, Paris, Presses Universitaires de France.

MANNONI P. (1986), *Des bons et des mauvais élèves*, Paris, ESF.

MARTINOT D. (2001), « Connaissance de soi et estime de soi. Ingrédients pour la réussite scolaire », *Revue des Sciences de l'Education*, n°XXVII, p.483-502.

MICHINOV E. (2004), « L'influence des relations entre élèves », *Sciences humaines*, n°45 (hors-série), p.52-55.

PAIN J. (2010), « Déscolariser le décrochage ? » *Colloque Les alliances éducatives de l'AMSE (Association Mondiale des Sciences de l'Education)*, Monterrey.

ROCHEX J.Y. (1995), *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*, Paris, Presses Universitaires de France.

PARKER J.G. & ASHER S.R. (1993), « Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction », *Developmental Psychology*, n°29, p.611-621.

PASQUIER D. (2005), *Cultures lycéennes* : *la tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement.

PEARL R. & BRYAN T. (1992), « Students' expectations about peer pressure to engage in misconduct », *Journal of Learning Disabilities*, n°25, p.582-597.

PELLETIER D. (2004), *L'approche orientante. La clé de la réussite scolaire et professionnelle*, Sainte-Foy (Québec), Septembre éditeur.

PRETEUR Y., HUGON M. & VILLATTE A. (2009), **«** Expérience scolaire et image de soi chez des enfants de 6-7 ans. Approche différenciée selon les milieux de vie et l'éducation familiale et scolaire », *Psychologie & Éducation*, n°1, p.43-55.

PRETEUR Y., LESCARRET O. & DE LEONARDIS M. (1998), « Family education, child-parent interactions and child development », *European Journal of Psychology of Education*, Special issue 'Education and personal Development', Guest Editors, S. Jackson & P. Tap, volume XIII, n°4, p.461-474.

PRETEUR Y. & VIAL B. (1998), « Rapports à l'écrit et à l'école des familles et de leurs jeunes enfants », *A chacun sa famille : approche pluridisciplinaire*, Tome 1, A. Fine, C. Laterrasse & C. Zaouche-Gaudron (dir.), p.275-295, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.

PRETEUR Y. & LOUVET-SCHMAUSS E. (1991), « Conceptions éducatives parentales vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant d'âge préscolaire : étude comparative selon deux systèmes socio-culturels et politiques (RFA et France) », *Enfance*, volume 45, n°1-2, p.83-97.

PRETEUR Y., CONSTANS S. & FECHANT H. (2004), « Rapport au savoir et démobilisation scolaire chez les collégiens de troisième », *Pratique psychologique*, volume 10, n°2, p.119-132.

RAYNAUD J.P. (2006), « Les mauvaises fréquentations. Et si les parents avaient raison *? », Enfances et psy*, n°31, p.107-118.

RUBIN K.H., BUKOWSKI W. & PARKER J. (2006), « Peer interactions, relationships, and groups », *Handbook of Child Psychology*: *Social, emotional, and personality development,* N. Eisenberg (dir.), New York, Wiley, p.571-645.

SAND F. (1997), *Amitiés et adolescence*, Paris, Les éditions du Cerf.

SANTOR D.A., MESSERVEY D. & KUSUMAKAR V. (2000), « Measuring peer pressure, popularity, and conformity in young adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance use », *Journal of Youth and Adolescence*, n°29, p.163-182.

TANON F. & CORDIER A. (2000), *Jeunes en rupture scolaire*, Grenoble, L'Harmattan.

TAZOUTI Y., FLIELLER A. & VRIGNAUD P. (2005), « Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socioculturels contrastés (populaire et non populaire) : pratiques éducatives familiales et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n°151, p.29-46.

VAN ZANTEN A. (2001), *Les amitiés et la sociabilité des adolescents de banlieue. Autonomie, intégration et ségrégation,* Paris, Masson.

WALLON H. (1941), *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin.

WENTZEL K.R. (2003), « School adjustment », Handbook of psychology, W. Reynolds & G. Miller (dir.), New York, Elsevier, p.213–241.

WENTZEL K.R. & CALDWELL K. (1997), « Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school », *Child Development*, n°68, p.1198-1209.

Profils des jeunes adultes en situation de « raccrochage » au Québec. Le cas particulier des jeunes femmes inscrites en Centre d'Éducation des Adultes

Aude Villatte, July Corbin & Julie Marcotte [1]

Résumé

Chaque année, une proportion importante des élèves québécois (environ 17%) quitte le secondaire sans diplôme (Institut de la Statistique du Québec, 2013). La proportion de jeunes raccrochant au système scolaire, soit environ 25%, permet toutefois de nuancer l'ampleur de ce phénomène (Marcotte, Cloutier & Fortin, 2010). Après avoir présenté la diversité des profils psychosociaux des jeunes inscrits dans un Centre d'Éducation aux Adultes (CEA), principal dispositif de raccrochage scolaire au Québec, nous analyserons plus spécifiquement le cas des jeunes femmes qui persévèrent ou raccrochent au sein de ces milieux puisqu'elles représentent un sous-groupe particulièrement vulnérable. L'emphase sera mise sur l'impact des expériences relationnelles vécues par ces apprenantes au secondaire, sur leur adaptation psychologique actuelle et sur le rôle majeur que peuvent jouer les CEA pour modifier la perception négative qu'elles entretiennent au sujet de l'école. Ces résultats permettent de mettre en exergue l'importance de développer et valoriser les milieux de raccrochage scolaire au Québec et ailleurs afin de promouvoir l'adaptation psychosociale des jeunes adultes.

Au Québec, environ 17% de jeunes sortent chaque année du secondaire sans diplôme (Institut de la Statistique du Québec, 2013). Du fait de leurs implications aux plans individuel et collectif, ces situations de décrochage scolaire préoccupent aussi bien les chercheurs que les professionnels de l'éducation ou les politiques. Le taux élevé de « raccrochage scolaire » au Québec, soit de retour aux études après un temps de déscolarisation plus ou moins important, permet toutefois de nuancer l'ampleur de ce phénomène (Marcotte, Cloutier & Fortin, 2010). En effet, près de 25% des jeunes québécois sortis du secondaire sans diplôme y retourneraient (Marcotte, Lachance & Lévesque, 2011). La majorité des jeunes québécois désirant raccrocher intègrent un Centre d'éducation des adultes (CEA), dispositif de raccrochage officiel prévu par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Plus de deux cents centres sont répartis sur l'ensemble du Québec et il en existe dans toutes les commissions scolaires[2] (Bélanger, Carignan & Staiculescu, 2007). Ils offrent des formations générales (FGA), mais aussi professionnelles, et ce, auprès de toute personne âgée de seize ans ou plus désirant obtenir un diplôme d'études secondaires ou acquérir des préalables nécessaires pour accéder à une formation professionnelle, collégiale[3] ou universitaire. Les jeunes peuvent y accéder après une période de décrochage scolaire plus ou moins longue ou dans la continuité du secondaire. C'est-à-dire que les jeunes de seize ans et plus peuvent choisir de finir leur secondaire au sein d'un CEA plutôt que dans le cursus ordinaire. C'est d'ailleurs ce que choisissent de faire de nombreux jeunes québécois : en 2005-2006, on estimait qu'environ un jeune de seize à dix-huit ans sur six passait directement au secteur adulte pour combler des retards académiques, obtenir un premier diplôme ou éviter le décrochage (MELS, 2004). La durée des études varie selon le niveau scolaire antérieur, les besoins en matière de formation et le rythme d'apprentissage de chaque

---

[1] Aude Villatte, chercheure associée au Centre de recherche Jeunes et Familles à Risque (JEFAR), professeure de psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais. July Corbin, psychoéducatrice au Centre de réadaptation en déficience intellectuelle de Trois-Rivières. Julie Marcotte, chercheure régulière au Centre de recherche JEFAR et au Centre jeunesse de Québec - Institut Universitaire, professeure au Département de psychoéducation à l'Université du Québec à Trois Rivières.

[2] Au Québec, les commissions scolaires renvoient aux organismes indépendants gérant les écoles primaires et secondaires publiques sur un territoire géographique déterminé.

[3] Au Québec, le niveau collégial correspond à un niveau d'enseignement situé entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire.

personne qui fréquente les CEA (MELS, 2006). Cette formation qui prend davantage la forme d'une approche individualisée, constitue une alternative pour les jeunes qui ont connu des échecs ou qui ne répondaient pas bien à l'enseignement traditionnel dispensé au secteur jeune régulier (Rousseau, Dumont, Samson & Myre-Bisaillon, 2009). En effet, les possibilités offertes à l'éducation des adultes sont plus souples (cours de soir ou de jour, temps plein ou temps partiel, cours à distance) et offrent une meilleure chance de réussite aux élèves en difficulté. Au regard du large spectre de services offerts dans ces centres, le choix de s'inscrire à l'éducation des adultes peut évidemment soutenir de multiples desseins. Cependant, près des deux tiers des apprenants (62%) optent pour les services qui mènent à l'obtention d'un premier diplôme, équivalent à ceux pouvant être obtenus *via* le système traditionnel (premier et deuxième cycle du secondaire, préparation aux études post-secondaires et à la formation professionnelle) (MELS, 2005, 2008).

La popularité des CEA auprès de jeunes au Québec ne se dément pas, l'effectif étant en croissance constante. Ainsi, alors qu'en 1984-1985 l'on comptait environ 1,3% de jeunes de moins de vingt ans inscrits aux CEA, ils constituent aujourd'hui plus de 60% de l'effectif total des CEA (Conseil supérieur de l'éducation, 2008 ; MELS, 2009).

Face à ces constats, le MELS a clairement exprimé son besoin de mieux connaître les jeunes décrocheurs d'une part, et ceux qui accèdent à ces dispositifs de « raccrochage » d'autre part, leurs motivations et leurs perceptions des CEA, afin de potentialiser son offre de services et de mieux l'arrimer avec les besoins des jeunes adultes qui forment désormais une grande partie de l'effectif étudiant (Marcotte & *al*., 2010).

1. Caractéristiques des jeunes « décrocheurs » et des étudiants en CEA

Le décrochage scolaire

Les études réalisées sur le décrochage depuis les dix dernières années ont permis de cerner cinq grandes catégories de facteurs de risque et de protection intervenant dans le décrochage scolaire : les facteurs personnels (difficultés scolaires, dépression, estime de soi), familiaux (niveau éducatif des parents), scolaires (climat éducatif, relation maître-élève), environnementaux (pauvreté, voisinage) et sociaux (pairs déviants). Selon les études, certains facteurs de risque comme le faible statut socioéconomique, la dépression ou la faible performance scolaire sont ceux qui ont le plus de poids dans la décision de décrocher (Marcotte & *al*., 2011). À partir de ces facteurs de différents ordres, des profils types de décrocheurs ont été identifiés. Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay (2000) ainsi que Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly (2006) ont chacun relevé quatre types de décrocheurs (par exemple, les antisociaux, les désintéressés, les jeunes avec des difficultés d'adaptation et les dépressifs selon Fortin et *al*., 2006), à partir d'un ensemble de facteurs personnels, familiaux et scolaires.

Si ces connaissances s'avèrent utiles pour cibler l'intervention en fonction des besoins les plus prégnants des élèves décrocheurs, selon leur profil spécifique notamment, elles ne tiennent pas compte du caractère souvent temporaire de l'abandon scolaire au Québec (Entwisle, Alexander & Olson, 2004). Ainsi, il est peu fréquent que cette problématique soit mise en perspective au regard des parcours éducationnels interrompus qui caractérisent les situations de plusieurs jeunes adultes diplômés ou non, et de la possibilité, très accessible au Québec, de raccrocher à partir des CEA.

Par ailleurs, Marcotte et *al*. (2011) soulignent combien l'analyse du phénomène du décrochage scolaire doit impérativement tenir compte des situations contemporaines des jeunes adultes (variable « temps » et plus précisément le temps social) dont les caractéristiques viennent influencer la façon dont ils négocient leur parcours scolaire et la vision linéaire traditionnelle du passage de l'école au travail. Le modèle de Tinto (1997) s'avère en ce sens très éclairant. Celui-ci stipule entre autres que l'abandon ou la persévérance s'explique à la fois par les

caractéristiques de l'élève (ses aptitudes, sa famille, sa motivation, etc.), l'intégration académique et sociale (le vécu en salle de classe avec les autres élèves et les enseignants), les engagements externes (travail) et les efforts fournis par l'élève. Ce modèle tient par ailleurs compte de la notion de temps social qui vient baliser la valeur accordée à l'éducation à une époque donnée ainsi que les attentes sociales envers les jeunes adultes, de même que les caractéristiques d'une génération. Il convient donc d'analyser le phénomène du décrochage, mais surtout celui du raccrochage en fonction des enjeux contemporains de la transition à la vie adulte, période charnière dans la vie de l'individu qui est désormais balisée par des repères plus flous et variés.

Des parcours scolaires non linéaires chez les jeunes adultes québécois

La vie adulte émergente, nouvelle phase développementale entre la fin du secondaire et la mi-vingtaine environ, serait caractérisée par une transition prolongée marquée par l'instabilité, le focus sur soi et l'exploration identitaire qui se poursuit *via* l'expérimentation de multiples possibilités affectives, professionnelles, éducationnelles et sociales qui s'offrent aux jeunes (Arnett, 2000, 2007 ; Schwartz, Côté & Arnett, 2005). Sur le plan de l'éducation, ces nouvelles réalités se traduisent par des trajectoires marquées de pauses, d'interruptions et de bifurcations (Charbonneau & Poirier, 2006 ; Crossan, Field, Gallacher & Merrill, 2003 ; Entwisle & *al*., 2004), amenant à remettre en question les parcours traditionnellement linéaires conduisant les jeunes adultes de l'école directement à l'emploi (Doray, Picard, Trottier & Groleau, 2009). Charbonneau (2006), dans une étude qualitative menée auprès de trente-trois jeunes adultes, met en évidence la pluralité des trajectoires et l'enchevêtrement des sphères scolaire et du travail, questionnant, dans la foulée de ses résultats, l'idée selon laquelle l'accession à un emploi constitue l'étape ultime de la démarche d'insertion socioprofessionnelle. Dans son échantillon, une minorité (8) de jeunes présente une continuité traditionnellement linéaire (études-travail), alors que plus de la moitié des jeunes (18) présentent au moins une bifurcation dans leur trajectoire. Ces jeunes peuvent se réorienter vers un programme d'études différent, ou encore ils choisissent de suspendre temporairement leur trajectoire pour voyager ou alors travailler et « profiter » de la liberté qu'offre un salaire régulier avant de poursuivre leur cheminement là où ils l'avaient laissé. Ainsi pour plusieurs de ces jeunes, la trajectoire est marquée par un décrochage pour ensuite effectuer un retour aux études et raccrocher. En fait, Gauthier (1997) montre clairement que la génération des 15-20 ans n'a plus le même rapport à l'école que les générations précédentes. Les études sont, pour les jeunes de cette génération, une préoccupation parmi tant d'autres et le temps qu'ils y consacrent est en deçà de ce qu'exige la charge de travail des cours prévus à leur horaire. En outre, ces jeunes ne s'identifieraient pas au rôle d'élève ou d'étudiant et appréhenderaient l'école comme une activité d'apprentissage au même titre que celles que leur propose leur univers social. Ce rapport détaché avec les études contribuerait aux cheminements scolaires interrompus et multiples (d'Ortun, 2009).

La transition à la vie adulte est donc une étape critique, car elle ouvre la voie à une diversité de parcours de vie possibles dont la variabilité interindividuelle est infinie, ce qui n'était pas toujours le cas à l'adolescence (Shanahan, 2000). Cette diversité d'option peut s'avérer difficile à envisager pour bon nombre de jeunes en difficultés d'adaptation (Protection de la jeunesse, classes spéciales, santé mentale, etc.) qui assument seuls les coûts psychologiques, financiers et sociaux de leur transition. Cette dernière peut alors s'apparenter à un « passage à vide » où les défis décuplés hypothèquent leur adaptation psychosociale adulte (Masten & *al*., 2004 ; Schulenberg, Bryant & O'Malley, 2004). Des études illustrent d'ailleurs l'importance de cette période transitionnelle quant à l'occurrence et la cristallisation de difficultés en lien avec la santé mentale (Vida & *al*., 2009), les conduites antisociales (Hagan & Foster, 2003), les abus d'alcool ou d'autres drogues et à la parentalité précoce (Arnett, 2005 ; Moffitt, Caspi, Harrington & Milne, 2002).

Même s'il apparaît clairement dans les recherches que la continuité prévaut dans le fonctionnement et l'ajustement de l'individu avant, pendant et après la transition adulte (Moffitt & Caspi, 2001), certaines études montrent également la discontinuité des parcours, surtout chez les jeunes ayant présenté des difficultés pendant l'adolescence (Aseltine & Gore, 1993 ;

Roisman, Aguilar & Egeland, 2004 ; Schulenberg & *al*., 2004). L'émergence de la vie adulte signifie l'arrivée de nouveaux rôles et de nouvelles opportunités pour les jeunes de s'épanouir à l'extérieur des contextes de l'enfance et de l'adolescence qui ont souvent été synonymes d'échecs (par exemple, le milieu scolaire secondaire) (Roisman & *al*., 2004 ; Schulenberg & *al*., 2004). En outre, selon la théorie des points tournants de Laub, Nagen et Sampson (1998), dans certains cas, des événements de vie heureux tels que le mariage ou l'obtention d'un emploi sérieux et gratifiant peuvent entraîner un changement d'orientation vers la conformité dans une trajectoire marquée par la déviance (Sampson & Laub, 1993). L'accession à un milieu éducatif différent et valorisant peut également marquer un point tournant majeur surtout pour ceux et celles qui ont connu une histoire ponctuée de revers (Marcotte & *al*., 2011). Dans une étude américaine conduite auprès de jeunes ayant des problèmes émotifs et comportementaux sérieux, les auteurs ont trouvé que ces jeunes s'adaptaient bien dans un contexte scolaire d'adultes. Lorsque questionnés, les jeunes mentionnent que l'éducation aux adultes, avec les classes réduites et un enseignement individualisé, leur semble un lieu moins antagoniste au sein duquel leurs difficultés sont mieux acceptées. Dans cette étude, l'accès à un autre type d'enseignement représente un point tournant pour les jeunes en difficulté qui y connaissent souvent une première expérience de réussite (Scanlon & Mellard, 2002). En outre, certains auteurs soutiennent que le retour aux études *via* les écoles de seconde chance constitue en soi une démonstration du pouvoir d'agir personnel (agency) à travers laquelle les jeunes tentent de retrouver ou découvrir une identité personnelle et scolaire positive (Ross & Gray, 2005). Le développement identitaire, central dans la théorie d'Arnett et essentiel pour l'adaptation psychosociale, s'avère un élément clé à considérer dans la potentialisation des points tournants positifs chez une population de raccrocheurs (Marcotte & *al*., 2011).

■ *Les caractéristiques des étudiants en CEA*

À partir d'une revue de la littérature, Maltais (2010) présente un certain nombre de caractéristiques de la population des raccrocheurs : les hommes, les personnes plus âgées et ayant rencontré le plus de difficultés au secondaire ont moins tendance à raccrocher. Les jeunes ayant connu des emplois peu satisfaisants et mal rémunérés seraient, quant à eux, plus enclins à raccrocher. Les jeunes raccrocheurs continueraient à occuper un emploi rémunéré dont la majorité plus de trente heures par semaine. Sur le plan scolaire et de l'apprentissage, la majorité de ces jeunes dit avoir décroché de l'éducation des jeunes en raison de difficultés rencontrées durant la scolarité secondaire, en termes scolaires ou relationnels avec le personnel enseignant ou les autres élèves. Ces élèves ont généralement vécu de la stigmatisation à l'école (Bélanger & *al*., 2007 ; Villemagne, 2009). Par conséquent, les jeunes adultes qui songent à retourner sur les bancs d'école craignent qu'un éventuel retour aux études puisse à nouveau les discriminer et ils ne veulent pas revivre des expériences négatives qui ont miné leur estime de soi (Lavoie, Levesque, Aubin-Horth, Roy & Roy, 2004). Diverses raisons, ayant trait au régime pédagogique et aux modalités d'enseignement spécifiques, sont avancées par les jeunes pour expliquer leur inscription à un CEA : programme allégé, possibilité d'étudier à temps partiel, enseignement individualisé. Leurs projets sont de deux ordres principalement : améliorer leurs conditions de vie à la suite de l'obtention de leur diplôme et obtenir des emplois mieux payés, plus stables. Les femmes qui raccrochent justifient leur retour aux études par les mauvaises conditions vécues sur le marché du travail. Les hommes invoquent pour leur part l'espoir d'obtenir des emplois supérieurs et des revenus plus élevés ou plus stables. Le retour aux études est donc une décision rationnelle : ces personnes ont pris conscience des limites professionnelles et humaines imposées par des études inachevées (Bouchard, St-Amant & Côté, 1993 ; Boisvert & *al*., 1993). Sur le plan familial, la plupart de ces jeunes proviendraient de familles dans lesquelles les études sont considérées comme importantes mais auraient vécu des situations ou des évènements familiaux ou personnels difficiles (Maltais, 2010).

D'autres études permettent d'appréhender le point de vue des jeunes raccrocheurs sur leur expérience scolaire au CEA. Ces études indiquent que les jeunes sont généralement satisfaits des cours offerts au sein des CEA, des horaires, des enseignants (disponibilité, écoute, engagement), du rythme d'apprentissage, de l'attention des formateurs et des autres membres du personnel, de l'ambiance, de la non-violence et de l'égalité dans les rapports sociaux et de

genre entre élèves. Ils considèrent avoir plus de chances de réussir qu'à l'école secondaire régulière (Maltais, 2010). Certains avantages liés à l'organisation de ces écoles expliquent la perception positive qu'en ont les élèves : la rapidité de la sanction des études, la possibilité de connaître ses professeurs et d'approfondir la matière, les mesures de soutien à la réussite (par exemple, rencontres individualisées avec les enseignants, tutorat), le système individualisé et la liberté en ce qui concerne le rythme d'apprentissage et, dans certains cas, le fait qu'on offre une formation semblable à l'enseignement ordinaire constituent des facteurs positifs. Les élèves soulignent également le climat plus humanisé dans ces écoles de raccrochage. Ils y reçoivent plus d'aide et d'encouragement, et y ressentent un bien-être personnel. Même si près de la moitié des raccrocheurs ont déjà pensé à re-décrocher, surtout à cause de problèmes liés à leur vie en dehors de l'école, la prise de conscience d'eux-mêmes effectuée à l'école et la perspective d'un avenir meilleur les retiennent (Bouchard & *al*., 1993).

Au-delà de ce portrait général des raccrocheurs et de leur expérience en CEA, la recherche de Bélanger et *al*. (2007) dégage trois profils d'étudiants adultes selon l'expérience vécue au CEA. Des entretiens semi-dirigés ont été conduits auprès de trente-quatre apprenants inscrits dans trois CEA de milieux rural, semi-rural et urbain. La grille d'entrevue comprenait des questions ouvertes portant sur les thèmes suivants :

- le projet personnel de formation : motivation, influences des réseaux formel et informel, importance des expériences passées de scolarisation et des transitions de vie ;
- les visées institutionnelles : connaissance et perception des objectifs de l'institution ;
- les démarches et les initiatives pour obtenir la formation : processus d'inscription, obtention d'un soutien financier ;
- les réactions de l'entourage de l'adulte, soit leurs famille, amis et employeur ;
- la description du processus de formation au 1er cycle du secondaire ;
- le processus d'apprentissage : identification des notions difficiles, des stratégies d'apprentissage et du sens de l'efficacité en français et en mathématiques ;
- les stratégies de médiation des adultes avec leurs pairs et les professionnels de leur CEA ;
- l'évolution du sens subjectif de la formation : description de l'atteinte des objectifs personnels, ainsi que des obstacles ou du soutien reçu durant la formation.

Des entrevues ont également été menées auprès de quatorze intervenants (enseignants, conseillers pédagogiques, directeurs) œuvrant dans ces CEA afin de recueillir leur point de vue sur ces centres de formation ainsi que sur les difficultés que peuvent rencontrer les jeunes adultes inscrits dans ces dispositifs. Le premier profil « réussite complète » compte davantage d'hommes (58%) et représente les étudiants qui ont réussi à se qualifier pour accéder à une formation professionnelle ou technique. En fait, ces étudiants ont toujours poursuivi leurs études, malgré certaines difficultés académiques. Le soutien des enseignants semble avoir été essentiel à ces adultes devant surmonter certains obstacles. Le deuxième profil « réussite partielle » regroupe une majorité de femmes (57%) et définit les apprenants qui n'ont pas encore terminé leur formation de base de niveau secondaire mais qui poursuivent leurs études afin d'atteindre leurs objectifs de formation. Ce groupe montre moins de confiance en soi et présente un parcours de formation discontinu au secondaire, marqué principalement par des problèmes d'ordre personnel et familial. Le troisième profil « non-réussite » se compose d'autant de femmes que d'hommes qui n'ont pas atteint leurs objectifs. En réalité, ces personnes ont interrompu leur cheminement éducatif avant d'être qualifiées. Ayant accumulé plusieurs abandons au cours de leur cheminement scolaire, ce groupe évoque divers motifs pour expliquer sa décision d'abandonner (désintérêt et aversion pour l'école) qui sembleraient liés à des expériences scolaires passées. Cette étude présente l'avantage de souligner l'hétérogénéité de la population des jeunes « raccrocheurs » mais souffre toutefois de différentes limites, notamment du point de vue de la taille limitée de l'échantillon. Par ailleurs, si les profils permettent d'identifier plusieurs types de trajectoires éducatives, ils ne permettent pas vraiment d'identifier à quels types de variables psychosociales et familiales peuvent être associés ces profils. Or, le modèle de Tinto (1996) auquel nous nous référons ici souligne à quel point les variables scolaires sont intimement liées aux variables personnelles et familiales dans les trajectoires individuelles de décrochage et de persévérance scolaires. Au-delà de ces profils scolaires, notre étude vise donc à identifier la

réalité multiple et complexe de ces jeunes en difficultés. Sachant que les milieux de pratique se mobilisent plus efficacement lorsqu'ils connaissent cette réalité (Rousseau & *al*., 2009), ces acquis serviront d'assises pour bonifier les leviers actuels d'intervention favorisant la persévérance, la réussite et l'adaptation de ces jeunes lors de leur transition à la vie adulte.

Les objectifs suivants sont donc poursuivis par la présente recherche : 1) dresser un portrait personnel, familial et scolaire des jeunes 16-24 ans accédant aux secteurs adultes de formation en identifiant différents profils-types ; 2) sur la base des résultats obtenus, analyser plus spécifiquement, le cas des jeunes les plus vulnérables d'un point de vue psychosocial, familial et scolaire.

L'article est ainsi organisé en deux parties, la première présentant les résultats relatifs aux caractéristiques des élèves inscrits en CEA, la seconde relative à l'expérience des jeunes femmes qui représentent un sous-groupe particulièrement à risque au sein des CEA.

2. Profils d'élèves inscrits en CEA

Afin de répondre à notre premier objectif, une étude comptant un volet quantitatif et qualitatif a été réalisée auprès de jeunes 16-24 ans, inscrits à différents services d'enseignement dispensés dans huit centres d'éducation des adultes du secteur public québécois (six Commissions scolaires).

Méthodologie de la recherche

Le volet quantitatif de cette étude a porté sur 386 jeunes. Les femmes (*n*=202) représentent 52,3% de l'échantillon et les hommes (*n*=184), 47,7%. Du côté de la distribution des groupes d'âge, les 16-17 ans forment environ le quart de l'échantillon total (*n*=105 ou 27,2%) tandis que 72,8% sont du sous-groupe des 18-24 ans (*n*=281). L'âge moyen des participants est de 19,07 ans (*é.t.* = 2,12). 78 jeunes 16-24 ans ont participé à une entrevue de relance téléphonique dans le cadre du volet qualitatif de cette étude. De ce nombre, les deux tiers sont des femmes (*n*=52) et le tiers sont des hommes (*n*=26), ce qui traduit une représentativité échantillonnale légèrement plus élevée des femmes au T2 (66,7%) comparativement au T1 (52,3%).

Afin de rendre compte du caractère multidimensionnel des difficultés de ces jeunes adultes, tant passées que présentes, de nombreuses mesures ont été sélectionnées. Des questionnaires ont ainsi été utilisés pour appréhender l'identité, les problèmes intériorisés et extériorisés, les abus et la négligence subis durant l'enfance, l'estime de soi, la détresse psychologique, la consommation d'alcool ou d'autres drogues, les relations avec le père et la mère, la vision du travail et de l'avenir, le risque suicidaire, l'expérience à l'école, la composition familiale et l'histoire de placement ainsi que le soutien familial et amical. Le tableau 1 présente les outils utilisés pour appréhender ces différentes dimensions. En terminant, l'entrevue de suivi semi-dirigée (T2), inspirée en partie des questions de l'enquête auprès des jeunes en transition (Statistiques Canada, 2001), portait sur différents aspects de la situation contemporaine du participant et sur ses expériences subjectives au sein du CEA.

Tableau 1 - Questionnaires utilisés pour appréhender les variables à l'étude

Variables	*Questionnaires*
Informations générales	Questionnaire descriptif visant à recueillir des informations personnelles et anamnestiques sur le jeune adulte : le genre, l'âge, la situation familiale, le niveau scolaire, les services reçus pendant l'enfance et l'adolescence (placement familial, classe spéciale)
Identité	Version française du *Ego Identity Process Questionnaire* (EIPQ) de Balisteri, Bush-Rossnagel et Geisinger (1995). Ce questionnaire, composé de 32 items, permet d'obtenir un score total d'engagement et un score total d'exploration. Ces deux dimensions renvoient aux processus impliqués dans la construction identitaire selon Marcia (1966), l'exploration renvoyant à une période d'expérimentation de nombreuses alternatives différentes et l'engagement aux choix, décisions, attitudes de l'individu dans les différents domaines de vie significatifs.
Problèmes intériorisés/extériorisés	Version française du YASR (*Young Adult Self-Report*) d'Achenbach (1997), composée de trois échelles comportementales globales (problèmes totaux, problèmes intériorisés, problèmes extériorisés) et huit échelles de symptômes peuvent être dégagées des items.
Abus et négligence	Version française du *Child Trauma Questionnaire* (Bernstein & Fink, 1998), composée de quatre sous-échelles (abus physique et émotionnel, négligence émotionnelle, négligence physique, abus sexuel) et d'un score total.
Estime de soi	Version française de l'échelle « estime de soi globale » du *Self-Description Questionnaire* (SDQ-II) de Marsh (1992)
Indice de détresse psychologique	Indice de détresse psychologique de l'Étude de santé Québec (IDPESQ-14, Préville, Boyer, Potvin, Perrault, & Légaré, 1992), permettant d'appréhender quatre facteurs (dépression, anxiété, irritabilité et présence de problèmes cognitifs)
Consommation d'alcool ou d'autres drogues	Questionnaire *Dépistage / Évaluation du Besoin d'Aide – Alcool/Drogues* (DÉBA-A/D, ver.1.7) (Tremblay, Rouillard, & Sirois, 2004), évaluant la fréquence de la consommation (alcool, médicaments et drogues), le degré de dépendance de la personne envers les produits consommés et les conséquences négatives occasionnées par la consommation au cours de la dernière année.
Relations avec le père et la mère	Versions françaises des échelles *Child's Attitude toward Father* (CATF) *and Mother* (CATM) (Giuli & Hudson, 1977).
Vision du travail et de l'avenir	Questionnaire descriptif tiré d'une enquête populationnelle canadienne (EJET; Statistique Canada, 2001)
Risque suicidaire	Deux questions explorant le risque suicidaire et les idéations suicidaires, tirés de l'Enquête Santé Québec (Minsitère de la Santé et des Services Sociaux, 1987).
Expérience à l'école	Questionnaire inspiré de l'enquête auprès des jeunes en transition (EJET) Cycle 1 (Statistique Canada, 2001) et de Janosz et Leblanc (1996), portant sur la vision de l'école, l'importance des études, les notes et les différents niveaux atteints selon la matière, la fréquentation scolaire, le cheminement actuel et passé, le rendement scolaire, l'engagement, les relations avec les enseignants et les pairs et les aspirations.
Implication dans le travail scolaire	Sous-questionnaire tiré de celui sur les expériences à l'école à partir des items qui relatent l'assiduité, l'implication et la perception de l'effort actuelle des étudiants.
Soutien familial et amical	Version française du questionnaire de Procidano et Heller (1983) : le *Perceived Social Support from friends and from family* (PSS-Fr et PSS-Fa).

Afin de distinguer différents profils psychosociaux au sein de l'échantillon de 386 raccrocheurs et persévérants au sein d'un CEA, nous avons eu recours à une analyse de classes latentes, réalisée sur les données relatives aux traumatismes passés, aux services reçus durant l'enfance et l'adolescence (aide à l'enfance par exemple), aux problèmes externalisés, à la détresse psychologique, à l'estime de soi, aux risques suicidaires et à l'identité. Cette procédure statistique permet de discriminer des sous-groupes à partir d'indicateurs déterminés par les chercheurs sans que ceux-ci n'aient à présumer du nombre de classes (ou de sous-groupes) au départ. Cette procédure est centrée sur les sujets et non sur les variables ce qui signifie qu'elle regroupe les personnes ayant des caractéristiques similaires (Marcotte & *al*., 2011).

▪ *Profils psychosociaux, familiaux et scolaires des jeunes inscrits en CEA*

Grâce à l'analyse en classes latentes, nous avons mis en évidence quatre profils de jeunes fréquentent les CEA. Le tableau 2 présente la distribution des indicateurs au sein de ces quatre profils.

Tableau 2 - Distribution des indicateurs en fonction des classes retenues (%)

Indicateurs	*Classe 1 (n=0,54)*	*Classe 2 (n=0,21)*	*Classe 3 (n=0,13)*	*Classe 4 (n=0,12)*
Engagement	63,87	59,06	63,88	62,62
Exploration	58,70	62,88	61,67	59,65
Abus physique et émotionnel	30,55	49,94	70,02	48,91
Abus sexuel	58,00	06,64	14,37	05,23
Problèmes extériorisés	52,14	57,08	58,37	65,76
Détresse psychologique	25,09	27,97	34,41	38,73
Estime de soi	53,63	54,13	49,03	42,14
Services enfance ado				
1. classe spéciale et placement	0,03	0,11	0,17	0,09
2. placement	0,02	0,15	0,19	0,05
3. classe spéciale	0,24	0,20	0,30	0,40
4. aucun service	0,70	0,53	0,34	0,45
Risque suicidaire	0,03	0,02	0,31	0,49

Le premier groupe « les jeunes sans problèmes majeurs » est le plus prévalent. Il représente 54% de l'échantillon et les hommes y sont en plus grand nombre (60%). Ces jeunes présentent très peu de difficultés passées et un ajustement présent positif. Il semble que ces jeunes soient en tous points semblables aux jeunes de leur âge mis à part leurs retards académiques (qui peuvent s'inscrire dans une non-linéarité normale du parcours éducationnel) et leur faible exploration identitaire. Bref, ces jeunes fonctionnent bien au sein de ces milieux et on peut présumer qu'ils sont peu à risque de décrocher à nouveau. Le deuxième groupe « les jeunes ouverts et résilients » constitue 21% de l'échantillon. Ce sous-groupe affiche un profil semblable au premier en termes d'ajustement positif présent en plus d'être ouvert à l'exploration identitaire. Les différences entre ce groupe et le premier résident dans les services dispensés pendant l'enfance et l'adolescence : près du quart ont reçu des services de protection de la jeunesse et le tiers ont été placés en classe spéciale. Souvent associés à des difficultés persistantes, les

services reçus par ces jeunes dans le passé ont plutôt des conséquences favorables dans le présent, d'où l'utilisation du terme « résilient ». En revanche, il est également plausible de penser que les services reçus ont tout simplement été efficaces et positifs dans la vie de ces jeunes. Le groupe des « jeunes victimisé(e)s et en détresse » compte 13% de l'échantillon et est composé de femmes à 89%. Ces jeunes ont été victimes d'abus physique, émotionnel et sexuel et ils/elles sont nombreux(-ses) à avoir reçu des services scolaires et de protection de la jeunesse. Ces jeunes présentent des niveaux élevés de détresse psychologique et d'idéations suicidaires en plus d'afficher une faible estime de soi. Le groupe des « jeunes en problèmes de comportement et en grande détresse » est celui qui affiche le plus haut taux de détresse psychologique, de problèmes de comportement extériorisés et d'idéations suicidaires combinés au niveau le plus faible d'estime de soi. Toutefois, ces jeunes ne présentent pas d'histoires d'abus ni de services de protection de la jeunesse, mais ils sont nombreux à avoir reçu des services en milieu scolaire (classe spéciale).

Ces premiers résultats confirment, après ceux de Bélanger et *al*. (2007) que les jeunes 16-24 ans inscrits à l'éducation des adultes constituent un groupe hétérogène et qu'une majorité fonctionne bien, sans présenter de difficultés actuelles majeures. En revanche, le quart d'entre eux sont source d'inquiétude et présentent des besoins qui nécessitent des interventions adaptées. En outre, certains d'entre eux souffrent de traumatismes passés affectant leur présent et d'autres affichent une problématique extériorisée qui risque de camoufler sérieusement leur détresse et leur besoin d'aide actuel. Ces jeunes sont les plus à risque de décrocher à nouveau et de vivre des inadaptations adultes sévères. Ce sont également les plus susceptibles de profiter des services psychosociaux mis en place dans les centres d'éducation aux adultes pour persévérer au niveau scolaire, mais aussi pour donner une orientation plus positive à leur vie de façon générale. Malgré leur nombre minoritaire, ces jeunes doivent recevoir une attention capitale compte tenu de leur présence dans les CEA et donc, de la possibilité encore accessible de les rejoindre et de contribuer à réorienter leur trajectoire.

Les analyses présentées ici soulignent que la situation des jeunes femmes comporte davantage de facteurs de risque que celle des jeunes hommes. Principalement, cette réalité s'observe au niveau du vécu familial passé et présent : les jeunes filles sont plus susceptibles que les hommes d'avoir vécu un placement, des abus sexuels et d'avoir vécu de l'instabilité familiale. Au point de vue de l'adaptation psychologique, elles présentent significativement plus de difficultés intériorisées (dépression, détresse) que les hommes. Ces résultats s'inscrivent en faux contre la reconnaissance assez généralisée à l'effet que les difficultés scolaires, les échecs et le décrochage constitueraient des problématiques masculines. En effet, les filles et les femmes réussissent mieux à tous les niveaux scolaires et représentent la majorité de l'effectif étudiant au collégial et à l'université (Institut de la statistique du Québec, 2011). Ce portrait scolaire des filles, somme toute très positif, contribue toutefois à marginaliser celles qui ne s'ajustent pas comme les autres au milieu scolaire et ce, davantage que les garçons aux prises avec les mêmes difficultés. En effet, compte tenu de leur faible proportion parmi les jeunes en difficulté scolaire, très peu de programmes d'intervention en milieu scolaire s'adressent aux filles, et à problème égal, les filles sont moins souvent dirigées vers des ressources spécialisées (Verlaan, Déry, Beauregard, Charbonneau & Pauzé, 2006).

Dans la continuité de ces premiers résultats, des analyses complémentaires visent à approfondir les connaissances sur le décrochage et le raccrochage des jeunes filles en difficultés scolaires, peu étudiées jusqu'à présent malgré la montée récente de l'intérêt porté à la clientèle « raccrocheuse » 16-24 ans (Bowlby & McMullen, 2002 ; MELS, 2004). Plus précisément, nous nous intéressons à la situation des jeunes femmes âgées entre 16-24 ans qui persévèrent ou raccrochent dans les CEA et aux liens qui existent entre leur ajustement psychologique actuel et leurs expériences relationnelles passées dans le milieu scolaire.

3. Ajustement psychologique actuel des jeunes femmes inscrites en CEA et expériences relationnelles au secondaire

Au sein de l'objectif général d'étudier la situation des jeunes femmes inscrites en CEA, nous avons plus particulièrement exploré les questions suivantes : quels liens existe-t-il entre les expériences relationnelles passées et l'ajustement psychologique actuel des jeunes femmes inscrites au CEA ? Existe-t-il une relation entre l'expérience relationnelle passée des jeunes femmes et le fait de persévérer ou de raccrocher au CEA ? Comment les jeunes femmes décrivent-elles les différences entre le secteur jeune et le secteur adulte en matière d'expériences relationnelles?

Nous avons mis l'emphase sur ces aspects relationnels car nombreux sont les travaux à avoir souligné que pour les filles et les jeunes femmes, les expériences relationnelles vécues en milieu scolaire avec les pairs et les enseignants s'avéraient une variable particulièrement saillante dans l'explication du décrochage ou des difficultés scolaires (Bourdon, Charbonneau, Cournoyer & Lapostolle, 2007). D'une part, les relations interpersonnelles seraient d'autant plus vulnérabilisantes pour les jeunes femmes qu'elles rechercheraient davantage l'approbation des autres, comparativement aux hommes (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). Le sentiment de rejet, d'humiliation et le fait de se sentir continuellement jugées par les enseignants et les pairs engendreraient des expériences scolaires négatives, voire traumatiques (Rousseau & *al*., 2009). Par ailleurs, les relations interpersonnelles contribueraient significativement plus à l'identité, l'estime de soi et la réussite scolaire des femmes (Archambault & Janosz, 2006 ; Marcotte, Cloutier, Royer, Fortin & Marcotte, 2005). Les expériences relationnelles au secondaire, qu'elles soient avec les enseignants ou avec les pairs sont donc susceptibles d'être particulièrement pertinentes pour comprendre l'adaptation actuelle des femmes au sein des milieux scolaires adultes compte tenu de l'importance qu'elles accordent à cet aspect (Marcotte, 2004, 2009 ; Marcotte & *al*., 2005 ; Archambault & Janosz, 2006).

Les analyses destinées à explorer ces dimensions ont été menées sur les données recueillies auprès des filles ayant participé aux volets quantitatif et qualitatif de l'étude présentée précédemment. L'échantillon constituant le volet quantitatif de notre étude se composait donc de 202 jeunes femmes de 16 à 24 ans, inscrites dans six Commissions scolaires du Québec. L'âge moyen de ces participantes est de 19,1 ans (*é.t.* = 2,1). Les femmes appartenant au groupe d'âge 16-17 ans forment environ le quart de l'échantillon total (*n*=60 ou 29,6%) tandis que 70,3% sont du sous-groupe des 18-24 ans (*n*=142). De ce groupe, 29 femmes (14,4%) ont un ou deux enfants. Ces jeunes mères sont âgées en moyenne de 20,7 ans (*é.t.* = 2,2). Dans le cadre du volet qualitatif (temps 2), 52 jeunes femmes de 16 à 24 ans ont participé à une entrevue de relance téléphonique afin de recueillir leurs perceptions quant à leur expérience en CEA.

Pour les besoins de cette sous-étude, les données quantitatives relatives aux caractéristiques sociodémographiques des participantes, à l'estime de soi, à la détresse psychologique et aux expériences scolaires passées ont été retenues. Pour cette dernière dimension, ont été uniquement prises en compte la question en lien avec le fait d'avoir cessé l'école avant l'obtention du premier diplôme ainsi que les questions relatives aux relations avec les enseignants d'une part, avec les pairs d'autre part, durant la dernière année du secondaire[4]. Les réponses apportées au cours du volet qualitatif en réponse à la question « J'aimerais t'entendre sur ta perception du fonctionnement de l'école aux adultes, en comparaison au fonctionnement de ton école secondaire ? » ont également été analysées.

[4] Les relations avec les pairs et les enseignants ont été appréhendées à partir de neuf questions du type « Il était difficile de se faire des amis à mon école » ; « La plupart de mes enseignants ne s'intéressaient pas vraiment à moi », etc., auxquelles les participants devaient répondre en se positionnant sur une échelle de Likert en quatre points.

Expériences relationnelles au secondaire et ajustement psychologique actuel

Afin d'observer s'il existe un lien entre les relations avec les enseignants, les relations avec les pairs et l'ajustement psychologique actuel (estime de soi et détresse psychologique) des jeunes femmes inscrites au CEA, des analyses corrélationnelles ont été menées. Les résultats révèlent que les variables sont toutes corrélées les unes aux autres selon, pour la plupart, un degré d'association moyen (Cohen, 1988). Le tableau 3 présente les résultats des associations entre les variables.

Tableau 3 - Corrélations entre les variables

Variables	*1*	*2*	*3*	*4*
1. Relation enseignants	1,00	-0,397**	0,189**	-0,302**
2. Relation pairs		1,00	-0,284**	0,264**
3. Estime de soi			1,00	-0,418**
4. Détresse psychologique				1,00

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

Les analyses montrent que les deux composantes de l'expérience relationnelle passée à l'école secondaire (relations avec les enseignants et relations avec les pairs) sont liées négativement entre elles (r = -0,397; $p < 0,01$). Ce résultat pourrait s'expliquer par le type de relations que les jeunes femmes pourraient avoir entretenues à l'école secondaire avec des jeunes décrocheurs ou à risque de décrocher (Berndt, Hawkins & Jiao, 1999). Selon Janosz et *al.* (1997) et Bowlby et McMullen (2002), le fait de côtoyer d'autres jeunes en difficulté pourrait nuire à l'engagement et à l'implication scolaire et, conséquemment aux rapports avec les enseignants.

Les relations passées avec les enseignants sont corrélées négativement avec la détresse psychologique (r = -0,302; $p < 0,01$) et positivement avec l'estime de soi (r = 0,189; $p < 0,01$). Le fait d'avoir entretenu des relations de qualité avec les enseignants du secondaire augmenterait donc les chances d'avoir une meilleure estime de soi et diminuerait le risque de présenter des signes de détresse psychologique au secteur adulte. Ces résultats vont dans le même sens que les études menées au secteur jeune qui reconnaissent l'influence des enseignants sur le développement de l'estime de soi (e.g., Rousseau & *al.*, 2009) et de la détresse émotionnelle des élèves du secondaire (Needham, Crosnoe & Muller, 2004).

À l'inverse, les relations passées avec les pairs sont liées négativement avec l'estime de soi (r = -0,284; $p < 0,01$) et positivement avec la détresse psychologique (r = 0,264; $p < 0,01$). Le réseau social de ces adolescentes, constitué fréquemment de jeunes décrocheurs ou à risque de décrochage, pourrait nuire à leur adaptation psychologique actuelle (Janosz & *al.*, 1997). Une étude de Prinstein et La Greca (2002) appuie cette hypothèse chez les adolescents en soulevant que les jeunes qui s'associent à des groupes de pairs déviants auraient une plus faible estime de soi et une plus grande détresse psychologique que les jeunes qui se joignent à des groupes de pairs « normaux ».

Des associations négatives sont enfin notées entre l'estime de soi et la détresse psychologique (r = -0,418; $p < 0,01$). Ce résultat corrobore le fait que l'estime de soi serait perçue comme l'une des ressources psychosociales permettant de prévenir la détresse psychologique (Ayotte, Fournier & Riberdy, 2009 ; Dumont, Leclerc & McKinnon, 2009).

Expériences relationnelles et persévérance au secondaire

Afin de vérifier s'il existe une relation entre l'expérience relationnelle passée des jeunes femmes et le fait de persévérer ou de raccrocher au CEA, une analyse de variance (ANOVA) a été effectuée sur les deux facteurs de l'expérience scolaire passée pris en compte (relations avec les enseignants et relations avec les pairs) et le fait d'avoir cessé ou non l'école secondaire avant l'obtention d'un premier diplôme.

Tableau 4 - Analyse de variance en fonction des groupes effectuée sur les variables de l'expérience scolaire au secondaire

	Décrocheuses		*Persévérantes*			
	M	*É.T.*	*M*	*É.T.*	*F*	*η2*
Relation enseignants	10,73	3,04	12,34	2,79	13,75*	0,07
Relation pairs	6,38	2,87	5,14	2,01	10,74*	0,05

* p<0,05

Au sein du tableau 4, les comparaisons de moyennes indiquent que les jeunes femmes qui ont décroché du secondaire et celles qui ont poursuivi directement au secteur adulte se différencient significativement quant aux scores des relations avec les enseignants et des relations avec les pairs. En effet, les décrocheuses obtiennent des scores plus faibles en lien avec les relations avec les enseignants comparativement avec celles qui persévèrent, mais présentent des scores plus élevés en ce qui a trait aux relations avec les pairs. L'examen de la taille de l'effet (η2) indique que la différence entre les deux groupes de jeunes femmes est considérée comme moyenne (Cohen, 1988). Ces résultats viennent appuyer les données sur le décrochage scolaire qui stipulent que les décrocheurs maintiennent des relations davantage problématiques avec leurs enseignants (Lessard & *al*., 2007 ; Rousseau & *al*., 2009) et que les persévérants entretiennent plutôt des relations de qualité (Espinosa, 2003 ; Rousseau & *al*., 2009). Ici encore, il est probable que les jeunes décrocheuses ont pu entretenir des relations avec des jeunes décrocheurs ou à risque de décrocher, ce qui a pu précipiter leur sortie du système scolaire.

Perception contrastée du secondaire (secteur jeune) et du CEA

Dans un dernier temps, pour illustrer les propos des jeunes femmes en regard de leur perception face à leur CEA comparé à leur école secondaire, les données recueillies par une entrevue téléphonique ont été analysées par codification thématique (Corbin & Strauss, 2008). Les verbatim obtenus en réponse à la question « J'aimerais t'entendre sur ta perception du fonctionnement de l'école aux adultes, en comparaison au fonctionnement de ton école secondaire ? » révèlent des différences de perceptions importantes face au secteur jeune et au secteur adulte à l'égard de plusieurs thèmes distincts. D'ailleurs, 80,4% des répondantes ont déclaré avoir apprécié davantage le mode de fonctionnement des CEA comparé à celui de leur école secondaire. Dans ce chapitre, seuls les extraits pour les thèmes des relations avec les enseignants et les pairs seront présentés afin de permettre de mieux contraster ces expériences avec celles vécues au secondaire.

- *Relations avec les enseignants*

L'analyse des verbatim reflète la nature des relations que les étudiantes entretiennent avec leurs enseignants. Elles semblent entrer en relation avec eux pour des raisons instrumentales (obtenir une aide directe). Cependant, au-delà de cette fonction utilitaire, les extraits des verbatim mettent également en lumière que des conditions particulières doivent être présentes pour qu'elles soient en mesure d'apprécier le travail des enseignants et sentir que l'aide reçue leur est bénéfique. Aux CEA, l'enseignement individualisé, le nombre restreint d'étudiants dans les classes et la

disponibilité et le soutien des enseignants semblent être des éléments clés qui favorisent les rapports élève-enseignant et qui contribuent à une perception positive de l'école : « *À l'école secondaire, tu es moins encadré parce qu'il y a beaucoup plus d'élèves en classe. À l'école aux adultes, c'est plus facile d'aller voir notre professeur pour poser des questions. Ils prennent le temps de t'expliquer, ce qu'ils ne font pas au secondaire parce que les classes sont bondées*. » (Annie, 17 ans) ; « *Aux adultes, les profs sont toujours là pour t'écouter et répondre à tes questions. Ce n'est vraiment pas comme à la polyvalente. Ils ont du temps à consacrer à leurs étudiants. J'ai vraiment aimé ça*. » (Judith, 19 ans). Ces éléments semblent aussi avoir des répercussions positives sur la réussite scolaire des étudiantes : « *Je trouve que la plupart des jeunes qui retournent aux adultes ont des meilleures notes qu'au secondaire. Au secondaire, le professeur va à un rythme et les élèves n'ont pas le choix de suivre. Ceux qui ont plus de difficultés, ils ont de la misère à s'adapter. Tandis qu'aux adultes, ils ont plus de temps et l'enseignement est plus personnalisé.* » (Audrey, 23 ans).

L'apport des enseignants du secteur adulte apparaît donc essentiel dans la réussite de ces jeunes femmes tant sur le plan académique que sur le plan du développement personnel (Bélanger & *al*., 2007). Pour plusieurs, ce milieu leur a permis de vivre une première expérience de réussite sur le plan académique. Le fait de vivre du succès au plan scolaire peut contribuer à augmenter leur confiance en soi et leur estime de soi (Jendoubi, 2002 ; Martinot, 2001). Il peut donc être réaliste de croire que le fonctionnement des CEA peut également jouer un rôle important dans l'ajustement psychosocial des jeunes femmes en influençant les perceptions qu'elles ont d'elles-mêmes quant à leurs compétences et leurs possibilités de réussir.

- *Relations avec les pairs*

Les propos des jeunes femmes font ressortir peu de différences, d'un secteur à l'autre, en ce qui a trait au soutien des pairs. Cependant, pour les étudiantes qui ont vécu des expériences difficiles avec les pairs au secteur jeune, la maturité de la population qui fréquente les CEA semble être une caractéristique qui facilite leurs relations interpersonnelles et leur intégration au sein de ces milieux : « *Au primaire, j'étais victime d'intimidation. Depuis que je suis aux adultes, il n'y plus de problèmes. Les élèves sont plus matures. Tu ne te fais pas baver et tu fais tes affaires*. » (Jenny, 18 ans). Ces relations problématiques avec les pairs au secondaire ont d'ailleurs contribué au décrochage de certaines ou à la poursuite de leurs études dans les CEA : « *Au niveau académique, j'avais pas de difficulté. Moi j'ai décroché de l'école à cause je me faisais écœurer à l'école. Aux adultes, puisque j'étais de soir, ce que j'aimais c'est qu'on était juste des adultes matures. Il n'y avait pas de petits jeunes qui étaient là pour niaiser comme à la polyvalente*. » (Karine, 21 ans). « *Au secondaire, si tu ne rentres pas dans le moule, t'es sûre de décrocher. Moi, je n'étais pas dans le moule. Je n'avais pas de liens avec les autres étudiants, mais vraiment zéro. En plus, il n'y avait pas de support de la part des professeurs là-dedans. Côté note c'était excellent, mais côté psychologique et social, c'était zéro.* » (Judith, 19 ans). Par ailleurs, les extraits de verbatim ci-dessous mettent en évidence qu'au secteur adulte, les étudiantes semblent se concentrer davantage sur les études que sur la construction d'amitié : « *La plupart des gens qui sont aux adultes ont décidé par eux-mêmes d'aller là pour finir leur diplôme. Aux adultes, c'est très autonome et vraiment chacun pour soi. Je n'avais pas besoin de nouer des liens avec personne*. » (Karine, 21 ans). « *Au secondaire, c'est plus un endroit où on passait le temps. Je trouvais ça cool d'aller rejoindre mes amis. Aux adultes, on se sent plus "adulte". L'ambiance est différente*. » (Sarah, 20 ans). Certaines étudiantes relatent toutefois que leur expérience au secteur adulte aurait été différente en l'absence de relations d'amitié : « *C'est dur quand tu es toujours tout seul, surtout pour les pauses, les dîners. Ça aide d'avoir des amis pour se sentir moins seule*. » (Maggie, 18 ans). La présence rassurante des autres étudiants a également été soulignée dans l'étude de Cournoyer (2008) portant sur les étudiants au collégial. Même chez les étudiants, cette présence rassurante se manifeste comme une fonction palliative pour contrer l'isolement (Cournoyer, 2008).

L'exploitation des données recueillies aux fins de la première étude a donc permis de souligner la réalité plus spécifique des filles qui s'inscrivent au secteur des adultes. Il semble que ces dernières soient particulièrement marquées par leurs expériences relationnelles vécues en milieu

scolaire régulier et que celles-ci soient liées à leur adaptation psychologique à leur entrée au secteur adulte. Or, les verbatim recueillis un an après la première prise de mesure au secteur adulte, bien que toutes les participantes n'aient pas participé à cette deuxième collecte, sont particulièrement encourageants dans la mesure où une majorité des apprenantes soulignent les différences essentiellement positives qu'elles dégagent de leur expérience en CEA en comparaison avec celle vécue au secteur jeune. Ces résultats viennent appuyer l'idée que les CEA constituent non seulement des lieux où la perception de l'école, de l'apprentissage et de la réussite peut être modifiée mais représentent également des endroits où les expériences relationnelles, l'estime et la confiance en soi peuvent être reconstruites.

Conclusion

Les écoles de la deuxième chance sont d'importants contributeurs au taux de diplomation au Québec, davantage qu'en France. Cependant, on dispose de peu de connaissances sur les jeunes fréquentant ces écoles.

Le premier temps de notre étude visait à en apprendre davantage sur les jeunes inscrits dans ces programmes de deuxième chance au Québec. L'hypothèse générale guidant l'étude était que parmi ce groupe hétérogène, plusieurs profils distinctifs des facteurs de risque et de protection qui reflètent des parcours et des besoins spécifiques émergeraient. Afin de tester cette hypothèse, une analyse de classe latente a été menée. Les résultats de l'analyse des classes latentes ont clairement démontré l'hétérogénéité des 16-24 ans inscrits dans les centres pour adultes, favorisant ainsi l'hypothèse générale de notre étude. Les résultats ont montré que la majorité des jeunes ne s'affichent pas avec de grandes difficultés et ne sont pas différents des jeunes inscrits dans les lycées ou les universités, à l'exception de leur retard scolaire. Cependant, un quart d'entre eux sont à haut risque et les filles présentent des facteurs de risque particulièrement importants, justifiant une analyse plus fine de leur expérience scolaire et de leur adaptation psychoaffective.

Les résultats des analyses complémentaires, réalisées sur l'échantillon des filles, mettent en lumière les liens qui existent entre les relations avec les enseignants, les relations avec les pairs, l'estime de soi et la détresse psychologique chez les jeunes femmes qui fréquentent les CEA. Les expériences relationnelles vécues avec les enseignants et les pairs au secondaire jouent un rôle significatif dans l'adaptation actuelle des étudiantes ainsi que dans le fait de persévérer ou de raccrocher aux CEA. Les résultats mettent en évidence que la plupart des étudiantes qui intègrent les différents CEA jouissent d'une expérience relationnelle positive au sein de ces milieux éducatifs comparés à leur expérience vécue au secteur jeune. Il convient donc de revaloriser ces milieux éducatifs, de reconnaître les points tournants qui s'y déroulent et leur rôle de passerelle vers d'autres formations ou le marché du travail. La vision péjorative des milieux d'éducation aux adultes doit être modifiée au profit d'une image plus positive de ces milieux et des secondes chances qu'ils offrent aux jeunes (Marcotte & *al.*, 2010).

Les résultats présentés ici peuvent s'intégrer aux propositions de nouvelles pistes d'intervention pour les différents acteurs impliqués dans la réussite éducative des jeunes accueillis en CEA, et notamment des jeunes femmes. Il convient d'identifier les jeunes les plus vulnérables, notamment au sein de la population féminine sans les étiqueter à leur entrée en CEA et de mettre en place des services professionnels adaptés à la diversité de leurs besoins. Les services de psychologie, de psychoéducation et de travail social sont nécessaires pour répondre aux divers besoins de ces jeunes et soutenir les enseignants afin qu'ils soient en mesure de se consacrer pleinement à la pédagogie. Compte tenu du rôle joué par les enseignants et les pairs dans le bon déroulement de l'expérience perçue au sein des milieux scolaires, il convient d'assurer les conditions nécessaires pour permettre l'émergence de relations positives entre les différents acteurs. Cette réalité nécessite de soutenir et d'outiller davantage les enseignants en leur offrant des formations spécifiques relativement aux jeunes adultes émergents, leur nouvelle réalité, leurs besoins et la vulnérabilité spécifique des jeunes femmes intégrant les CEA et de

permettre aux enseignants d'apprécier et de prendre conscience de leur contribution réelle ou potentielle au développement des jeunes adultes notamment en instaurant des mécanismes d'évaluation.

Les résultats de notre étude doivent toutefois être interprétés avec précaution. D'abord, l'échantillon total sur lequel ont porté nos analyses n'a pas été constitué aléatoirement et comporte donc certains biais. À titre d'exemple, la nature du protocole ne permettait pas aux jeunes inscrits en alphabétisation (qui représentent environ 4% des adultes inscrits en CEA selon Voyer, Brodeur & Meilleur, 2012) de participer à l'étude, réduisant ainsi la représentativité de tous les niveaux d'enseignement. Des entretiens, dès le temps 1 de l'étude, auraient pu nous permettre de minimiser ce biais mais auraient été très couteux. Aussi, l'échantillon couvre des régions bien précises et ne comporte pas de jeunes de régions éloignées ou encore de la région métropolitaine. Ainsi, il est impossible d'affirmer que les résultats présentés puissent s'appliquer aux jeunes 16-24 ans inscrits en CEA dans l'ensemble de la province. Finalement, en se basant uniquement sur la perception du jeune, nous ne pouvons croiser ces données avec les perceptions des parents ou des enseignants, il est donc plausible de croire que certains jeunes ont été influencés par la désirabilité sociale en complétant le protocole. Enfin, dans nos résultats, la détresse actuelle des jeunes femmes pourrait expliquer en partie le regard négatif porté sur leurs expériences relationnelles passées et avoir une influence directe sur leur estime de soi. La nature transversale et associative de cette étude ne permet en aucun cas d'affirmer que les relations interpersonnelles sont nécessairement la cause d'expériences scolaires négatives ayant un impact sur l'adaptation psychologique actuelle. Tout de même, les résultats nous éclairent sur une réalité perçue par des jeunes femmes qui ont vécu des expériences scolaires autant au secteur jeune qu'au secteur adulte. De plus, leur perception actuelle du secteur adulte semble favorable malgré certaines difficultés intériorisées.

Ces milieux de seconde chance doivent donc faire l'objet d'autres recherches, au Québec et ailleurs, afin de maximiser leur potentiel d'offrir une expérience positive qui marquera la vie de plusieurs jeunes femmes (et jeunes hommes) en plus de contribuer à diminuer le risque d'inadaptations psychosociales durables. Une étude systématique réalisée en France, auprès de jeunes raccrocheurs inscrits au sein d'un dispositif officiel, et destinée à dégager des profils distincts de jeunes raccrocheurs ainsi qu'à analyser les liens entre adaptation psychologique actuelle et expériences relationnelles passées serait des plus pertinentes pour mieux appréhender la réalité des jeunes accueillis dans les dispositifs de seconde chance existants en France.

Bibliographie

ACHENBACH T.M. (1997). *Manual for the Young Adult Self-Report and Young Adult Behavior Checklist*, Burlington, University of Vermont.

ARCHAMBAULT I. & JANOSZ M. (2006). « L'engagement des garçons et des filles : analyse comparative des résultats de recherche empiriques », *Revue de Psychoéducation,* n°36, p.81-107.

ARNETT J.J. (2000). « Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties », *American Psychologist,* n°55(5), p.469-480.

ARNETT J.J. (2005). « The developmental context of substance abuse in emerging adulthood », *Journal of Drug Issue,* n°35, p.235-253.

ARNETT J.J. (2007). « Suffering, selfish, slackers? Myths and reality about emerging adults », *Journal of Youth and Adolescence,* n°36(1), p.23-29.

ASELTINE R.H. & GORE S. (1993). « Mental health and social adaptation following the transition from high school », *Journal of Research on Adolescence,* n°3(3), p.247-270.

AYOTTE V., FOURNIER M. & RIBERLY H. (2009). *Enquête sur le bien-être des jeunes Montréalais - La détresse psychologique des enfants et des adolescents montréalais... l'expression de différentes réalités ?*, Montréal, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.

BALISTRERI E., BUSCHROSSNAGEL N.A. & GEISINGER K.F. (1995). « Development and preliminary validation of the ego identity process questionnaire », *Journal of Adolescence,* n°18, p.179-192.

BELANGER P., CARIGNAN-MARCOTTE P. & STAICULESCU R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base,* Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente.

BERNDT T.J., HAWKINS J.A. & JIAO Z. (1999). ‹‹ Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school ››, *Merrill-Palmer Quarterly,* n°45, p.13-41.

BERNSTEIN D.P. & FINK L. (1998). *Childhood Trauma Questionnaire: A retrospective self-report manual*, San Antonio, The Psychological Corporation.

BOISVERT J., MALO F., DESJARDINS L., LAPENSEE J., LEVASSEUR A., TRUDEL Y., TETRCAULT G. & al. (1993). « Décrochage-raccrochage scolaire au Québec », Dimensions, n°14(3), p.7-16.

BOUCHARD P., ST-AMANT J.C. & CÔTÉ E. (1993). « Les pratiques de raccrochage et la réussite scolaire », *Bulletin du CRIRES*, n°1, p.1-8.

BOURDON S., CHARBONNEAU J., COURNOYER L. & LAPOSTOLLE L. (2007). *Famille, réseaux et persévérance au collégial, rapport de recherche. Phase 1*, Rapport de recherche, Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage.

BOWLBY J.W. & MCMULLEN K. (2002). *À la croisée des chemins : premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET),* Hull, Gouvernement du Canada.

CHARBONNEAU J. (2006). « Réversibilités et parcours scolaires au Québec », Presses Universitaires de France, n°160(1), p.111-131.

CHARBONNEAU J. & POIRIER C. (2006). *La sociabilité et les soutiens des jeunes : comparaison des réseaux de participants au PQJ et de collégiens,* Sherbrooke Institut national de la recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société.

COHEN J. (1988). « Set correlation and contingency tables », *Applied Psychological Measurment,* n°12, p.425-434.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2008). *De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes*, Québec, Gouvernement du Québec.

CORBIN J. & STRAUSS A. (2008*). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.)*, Thousand Oaks, Sage Publications.

COURNOYER L. (2008). *L'évolution de la construction du projet professionnel de collégiennes et de collégiens lors des 18 premiers mois d'études : le rôle des relations sociales*, Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.

CROSSAN B., FIELD J., GALLACHER J. & MERRILL B. (2003). « Understanding Participation in Learning for Non-Traditional Adult Learners: Learning Careers and the Construction of Learning Identities », *British Journal of Sociology of Education,* n°*24*(1), p.55-67.

D'ORTUN F. (2009). « La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 16-25 ans inscrits en zones urbaine et rurale dans les centres de formation générale aux adultes », dans N. Rousseau (sous la direction de), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p.77-100.

DORAY P., PICARD F., TROTTIER C. & GROLEAU A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*, Sherbrooke, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

DUMONT M., LECLERC D. & MCKINNON S. (2009). « Évolution temporelle du stress, du rendement scolaire et des ressources psychosociales selon cinq profils de détresse psychologique d'adolescents », *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires*, N. Rousseau (dir.), Montréal, Presses de l'Université du Québec, p.125-149.

ENTWISLE D.R., ALEXANDER K.L. & OLSON L.S. (2004). « Temporary As Compared to Permanent High School Dropout », *Social Forces,* n°82(3), p.1181-1205.

ESPINOSA G. (2003). *L'affectivité à l'école,* Paris, Presses Universitaires de France.

FORTIN L., ROYER E., POTVIN P., MARCOTTE D. & YERGEAU E. (2004). « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, n°36(3), p.219-231.

GAUTHIER M. (1997). *Les 15-19 ans. Quel présent ? Vers quel avenir ?* Québec ICRC.

GIULI C.A. & HUDSON W.W. (1977). « Assessing parent-child relationship disorders in clinical practice: the child's point of view », *Journal of Social Service Research,* n°1, p.77-92.

HAGAN J. & FOSTER H. (2003). « S/He's a rebel: Toward a sequential stress theory of delinquency and gendered pathways to disadvantage in emerging adulthood », *Social Forces,* n°82(1), p.53-86.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2011). *Effectifs scolaires, diplômés et indicateurs de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2013). *Perspectives démographiques du Québec et des régions,* Québec, Institut de la statistique du Québec.

JANOSZ M., LE BLANC M., BOULERICE B. & TREMBLAY R.E. (2000). «Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples », *Journal of Educational Psychology,* n°92(1), p.171-190.

JANOSZ M. & LEBLANC M. (1996). « Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire », *Revue Canadienne de Psycho-Education,* n°25, p.61-68.

JENDOUBI V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire : évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire,* Genève, Service de la recherche en éducation. En ligne sur : http://www.comportement.net/publications/estime/estime04.PDF

LANNEGRAND-WILLEMS L. & BOSMA H.A. (2006). « Identity development-in-context: The school as an important context for identity development », *Identity: An International Journal of Theory and Research,* n°6, p. 85-113.

LAUB J.H., NAGIN D.S. & SAMPSON R.J. (1998). «Trajectories of change in criminal offending: good marriages and the desistance process », *American Sociological Review*, n°63(2), p.225-238.

LAVOIE N., LEVESQUE J.Y., AUBIN-HORTH S., ROY L. & ROY S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Rapport de recherche, Rimouski, Université du Québec à Rimouski, Les Éditions Appropriation.

LESSARD A., FORTIN L., JOLY J., ROYER R., MARCOTTE M. & POTVIN P. (2007). « Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses », *Revue des sciences de l'éducation,* n°33, p.647-662.

MALTAIS D. (2010). *Parcours de vie et parcours scolaire des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un Centre d'éducation des adultes*. En ligne sur : http://visaj.ca/documents/DMaltais_23Mar10.pdf.

MARCIA J.E. (1966). « Development and validation of ego-identity status », *Journal of Personality and Social Psychology,* n°3(5), p.551-558.

MARCOTTE J. (2004). *L'influence de la famille sur l'ajustement scolaire à l'adolescence*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.

MARCOTTE J. (2009). « Identity development and exploration and their psychosocial correlates in emerging adulthood: A portrait of youths attending adult education centers in Quebec », *Vulnerable Children and Youth Studies*, n°4, p. 279-287.

MARCOTTE J., CLOUTIER L., ROYER É., FORTIN L. & MARCOTTE D. (2005). « L'évolution de l'implication parentale chez les élèves réguliers et les élèves en difficulté au cours des premières années du secondaire », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation,* n°8, p.47-67.

MARCOTTE J., CLOUTIER R. & FORTIN L. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires. Rapport de recherche*, Québec, Université du Québec à Trois-Rivières.

MARCOTTE J., LACHANCE M.H. & LEVESQUE G. (2011). « Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage », *Revue Canadienne de l'Éducation*, n°34, p.135-157.

MARSH H.W. (1992). *SDQ II: Manual,* Sydney, Australia: Self Research Centre, University of Western Sydney.

MARTINOT D. (2001). « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, n°27, p.483-502.

MASTEN A.S., BURT K.B., ROISMAN G.I., OBRADOVIC J., LONG J.D. & TELLEGEN A. (2004). « Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change », *Development and Psychopathology*, n°16(4), p.1071-1094.

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (1987). Sources et justifications des questions utilisées dans l'Enquête Santé Québec, Cahier technique 87-03 *Enquête Santé Québec*. Québec, Qc.: Gouvernement du Québec. Récupéré de : http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/sante_1.htm#cahiers.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2004). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée l'université,* Québec, Gouvernement du Québec. En ligne sur : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Autres_doc/brochure_cheminement_scol.pdf (page consultée le 10 février 2012).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2005,* Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Pour… suivre son régime - Document d'information sur les articles du régime pédagogique de la formation générale des adultes,* Québec, Gouvernement du Québec. http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/general/reglement/pdf/regime2006.pdf (page consultée le 10 février 2012).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2008,* Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes,* Québec, Gouvernement du Québec. En ligne sur : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Educ_adultes_action_communautaire/ServicesEducatifsCompFGA.pdf

MOFFITT T.E. & CASPI A. (2001). « Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females », *Development & Psychopathology*, n°13(2), p.355-375.

MOFFITT T.E., CASPI A., HARRINGTON H. & MILNE B.J. (2002). « Males on the life-course- persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years », *Development and Psychopathology*, n°14(1), p.179-207.

NEEDHAM B.L., CROSNOE R. & MULLER C. (2004). « Academic failure in secondary school: The inter-related role of physical health problems and educational context », *Social Problems*, n°51, p.569-586.

PREVILLE M., BOYER R., POTVIN L., PERRAULT C. & LEGARE G. (1992). *La détresse psychologique : détermination de la fiabilité et de la validité de la mesure utilisée dans l'enquête Santé Québec 1987. Cahier de recherche,* Québec, Gouvernement du Québec.

PRINSTEIN M.J. & LA GRECA A.M. (2002). « Peer crowd affiliation and internalizing distress in adolescence: A longitudinal follow-back study », *Journal of Reasearch on Adolescence*, n°12, p.325-351.

PROCIDANO M.E. & HELLER K. (1983). « Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies", *American Journal of Community Psychology,* n°11, p.1-24.

ROISMAN G.I., AGUILAR B. & EGELAND B. (2004). « Antisocial behavior in the transition to adulthood: The independent and interactive roles of developmental history and emerging developmental tasks », *Development and Psychopathology*, n°16(4), p.857-871.

ROSS S., & GRAY J. (2005). « Transitions and Re-Engagement through Second Chance Education », *Australian Educational Researcher,* n°32(3), p.103-140.

ROUSSEAU N., DUMONT M., SAMSON G. & MYRE-BISAILLON J. (2009). « J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes! », *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires,* N. Rousseau (dir.), Montréal, Presses de l'Université du Québec, p.9-28.

SAMPSON R.J. & LAUB J.H. (1993). *Crime in the Making: Pathways and Turning Points through Life*. Boston, MA, Harvard University Press.

SCANLON D. & MELLARD D.F. (2002). « Academic and participation profiles of school-age dropouts with and without disabilities », *Exceptional Children,* n°68(2), p.239-258.

SCHULENBERG J.E., BRYANT A.L. & O'MALLEY P.M. (2004). « Taking hold of some kind of life: How developmental tasks relate to trajectories of well-being during the transition to adulthood », *Development and Psychopathology,* n°16(4), p.1119-1140.

SCHWARTZ S., CÔTÉ J.E. & ARNETT J.J. (2005). « Identity and Agency in Emerging Adulthood: Two Developmental Routes in the Individualization Process », *Youth & Society*, n°37(2), p.201-229.

SHANAHAN M.J. (2000). « Pathways to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in life course perspective », *Annual Review of Sociology*, n°26, p.667-692.

STATISTIQUES CANADA (2001). *Enquête auprès des jeunes en transitions*, Ottawa, Statistiques Canada.

TINTO V. (1997). « Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence », *The Journal of higher education*, n°68(6), p.599-623.

TREMBLAY J., ROUILLARD P. & SIROIS M. (2004). *Manuel d'utilisation du Dépistage et Évaluation du Besoin d'Aide- Alcool/Drogues, version 1.7h (DÉBA-A/D)*, Québec, Service de recherche CRUV/ ALTO.

VERLAAN P., DERY M., BEAUREGARD L.-A., CHARBONNEAU M.-N. & PAUZE R. (2006). *Recension des écrits sur l'efficacité des programmes d'intervention auprès des filles d'âge scolaire primaire présentant ou à risque de présenter des difficultés de comportement,* Université de Sherbrooke. En ligne sur : http://www.grise.ca/documents/publications/recension_efficacit_programmes_dintervention_filles_du_primaire.pdf

VIDA R., BROWNLIE E.B., BEITCHMAN J.H., ADLAF E.M., ATKINSON L., ESCOBAR M. & *al*. (2009). « Emerging adult outcomes of adolescent psychiatric and substance use disorders », *Addictive Behaviors*, n°34(10), p.800-805.

VILLEMAGNE C. (2009). « Réussir son retour aux études pour de jeunes adultes », Communication présentée au colloque *Des liens maintenant pour l'avenir*, Montréal, École Nationale d'Administration Publique.

VOYER B., BRODEUR M. & MEILLEUR J.-F. (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Analyse, Constats et pistes de solution*. Rapport final préparé par les membres du sous-comité de la Table MELS-Université sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes. Montréal.

.

Les déchirements des institutions éducatives. Jeux d'acteurs face au décrochage scolaire

sous la direction de
Michèle Guigue



Éditions L'Harmattan,
Collection « Savoir et formation », 2013, 284 pages

Sous la direction de Michèle Guigue, professeure émérite à l'université de Lille 3, une équipe de chercheurs en sciences de l'éducation et en sociologie nous livre dans cet ouvrage l'essentiel des résultats d'une recherche conduite en 2007-2008 sur le thème du *décrochage scolaire*. Une vingtaine de jeunes entre quatorze et quinze ans sont au cœur de cette enquête conduite à l'interface des institutions éducatives en charge de ces élèves en (grande) difficulté : l'école bien sûr et le milieu familial, mais aussi l'ensemble des travailleurs sociaux qui sont amenés à intervenir lorsque l'institution scolaire n'est plus en mesure de faire face, seule, aux problèmes posés par ce public particulièrement réticent à ses exigences. Il s'agit moins pour les auteurs de l'ouvrage – et c'est ce qui fait son originalité – de rendre compte aussi objectivement que possible des situations créées par la mise en relation de ces différentes institutions et d'en proposer les principes explicatifs que d'analyser les « déchirements » dont ces institutions sont victimes à partir de l'étude des jeux d'acteurs à l'oeuvre dans ces situations. L'orientation interactionniste de la recherche est ainsi clairement affirmée.

Dans l'introduction, les auteurs procèdent à une mise en perspective à la fois épistémologique et historique, deux aspects au demeurant liés, de la recherche qui va être présentée. Au plan épistémologique, l'orientation interactionniste est revendiquée sur la base d'un parti pris en faveur d'une représentation des liens entre l'individuel et le collectif selon laquelle les deux plans sont inextricablement imbriqués : intrication des itinéraires personnels et des normes institu-tionnelles, les institutions elles-mêmes ne pouvant faire l'objet d'une définition monolithique, unilatérale et circonscrite car elles sont un mixte de pratiques, de valeurs, de normes et de structures. Mais c'est précisément cette labilité qui fait la pertinence d'une étude de ces réalités institutionnelles à partir de leurs « marges » (pour reprendre le vocabulaire utilisé par les auteurs) dans la mesure où c'est à la marge que se joue alors la frontière, mouvante, entre l'acceptable et l'inacceptable, l'incontestable et le problématique.

Ainsi, les phénomènes de l'échec scolaire, de l'absentéisme et, aujourd'hui, du « décrochage » n'ont pas toujours été considérés comme de réels problèmes publics. Ils étaient autrefois (jusque dans les années 1960) acceptés et tolérés, comme des effets secondaires inévitables, voire prévisibles, du fonctionnement normal de l'institution scolaire. Or, depuis quelques décennies maintenant et en relation avec les transformations qui ont affecté cet ensemble de pratiques, de valeurs, etc. en quoi consiste l'école (augmentation de l'espérance de vie scolaire, massification du secondaire et du supérieur, exacerbation de la fonction certificative, développement du consumérisme scolaire, etc.), ces phénomènes sont devenus des priorités publiques mobilisant l'énergie d'une multitude d'acteurs. La marge a donc été reconfigurée et la frontière a bougé entre ce qui est supportable et ce qui ne l'est pas. Alors qu'il y a peu encore, un élève qui sortait du système éducatif sans diplôme et sans qualification ne faisait l'objet d'aucune attention particulière car son insertion sociale et professionnelle ne dépendait pas comme aujourd'hui de son parcours scolaire, sa situation est désormais au principe d'une mobilisation tous azimuts de tous les professionnels de l'éducation.

Cet intérêt pour le marginal se conjugue, selon une approche diachronique complémentaire, à une focalisation sur ces moments que les auteurs qualifient de « sensibles », à l'occasion desquels les marges se construisent de façon privilégiée, lors desquels parcours biographiques et normes institutionnelles se télescopent. C'est le cas, en particulier, dans la vie d'un jeune aujourd'hui, des

tout débuts de sa scolarisation (ses premières expériences de l'institution scolaire) ou des dernières années de sa scolarité « obligatoire ». Dans ce dernier cas et même si la décision ne lui en incombe qu'en partie (et même, parfois, une partie qui peut s'avérer être infinitésimale), l'individu prend conscience que la contrainte qu'il subissait jusqu'alors va cesser (l'obligation d'aller à l'école, imposée par la collectivité, la communauté, abstraite car elle va bien au-delà de la sphère familiale, à laquelle il appartient) et qu'il va lui revenir, plus ou moins, de choisir : continuer ou s'arrêter. Un « moment sensible », donc, dans la mesure où les rapports de l'individu et du collectif sont reconfigurés : à une période de soumission « totale », succède une période dans laquelle l'individu va reprendre (en partie) ses droits.

C'est cette centration sur ces situations combinant marginalité et moments critiques qui justifie*, in fine*, les choix épistémologiques, mais aussi méthodologiques, effectués par les auteurs de l'ouvrage.

Mais, ces choix scientifiques sont en outre étayés par des considérations historiques relatives à l'émergence progressive, depuis le XVIIIe siècle (et la mise en place de la « police des familles », telle qu'elle a été identifiée par Jacques Donzelot dans les années 1970) jusqu'à la convention internationale des droits de l'enfant de 1989, en passant, bien sûr, par l'instauration de l'obligation scolaire à la fin du XIXe siècle en France, de l'école dans sa forme proprement moderne (républicaine). Se met en place, dans cette longue durée, un État protecteur des enfants dont les interventions seront à la fois intrusives et bénéfiques, de telle sorte que selon les époques mais aussi selon les publics concernés, c'est l'une ou l'autre de ces deux dimensions qui sera davantage perceptible. Aux marges cependant, c'est toujours l'effet d'intrusion (contrôle social des populations à risques et/ou domination politique des « classes dangereuses ») qui l'emporte.

Même dans les années 1990, lorsque la thématique de la « coéducation » est développée (école et famille sont alors invitées à collaborer, en se soutenant mutuellement, dans leur entreprise éducative commune), c'est l'hétérogénéité et la dissymétrie des statuts (parents *versus* professionnels) qui dominent, de telle sorte que les pratiques éducatives familiales sont dévaluées (du moins dans certains milieux sociaux) en même temps que la responsabilité des parents quant aux effets de ces pratiques est surévaluée.

Pourtant, malgré ces ambivalences sociales persistantes des interventions étatiques (intrusives d'un côté et pour certains, bénéfiques d'un autre côté et pour d'autres), les modalités ont évolué, faisant plus de place aujourd'hui aux acteurs, à leurs jeux et à leurs logiques. Ce qui justifie, par un autre biais, la préférence manifestée en faveur d'une approche interactionniste, précisément centrée sur ces jeux et ces logiques. Mais, au risque, peut-être, de sous-estimer l'importance des déterminismes (macro) sociaux qui continuent de peser sur les situations engendrées par ces jeux et ces logiques.

Toujours est-il que les auteurs vont déployer, dans les deux parties qui organisent cet ouvrage, une grande finesse d'analyse dans l'étude des matériaux recueillis à l'occasion des quatre-vingt-dix entretiens menés avec les différentes personnes impliquées, concernées par les problèmes posés par les parcours plus ou moins chaotiques de cette vingtaine d'adolescents à ce moment charnière de leur existence, celui de la fin de leur scolarité obligatoire.

La première partie a une visée essentiellement factuelle et objective : présenter, dans leur environnement familial et scolaire, les parcours, plus ou moins chaotiques, des vingt adolescents composant la cohorte étudiée. Quelques traits communs ont permis de les rassembler : une zone géographique (un secteur de Pas de Calais), une date de départ (la rentrée scolaire 2005), leur fréquentation d'un dispositif d'aide (*Démission impossible)* destiné à proposer des parcours aménagés et alternatifs à des élèves en grande délicatesse avec l'école (absentéisme important, exclusion, voire errance), leur appartenance à une classe de 4e (voire de 5e) afin de s'assurer d'un suivi durable. Les données ont été recueillies, pour l'essentiel, à partir d'entretiens conduits avec les jeunes eux-mêmes, mais aussi leurs parents et les différents professionnels qui sont intervenus auprès d'eux (enseignants, personnels des collèges, travailleurs sociaux, etc.). Les différents dossiers administratifs dont ces jeunes ont été l'objet ont représenté une autre source importante d'informations.

Chaque parcours étant unique, cette première partie débute par une série de cinq portraits pour céder ensuite la place à une approche plus panoramique et synthétique. Une série de tableaux étaye cette approche en donnant à voir les rapprochements possibles mais aussi les petites différences entre les vingt cas étudiés, tant du point de vue de l'environnement familial que du point de vue du parcours scolaire. Sans véritable surprise, il ressort de ces comparaisons que, le plus souvent, le contexte familial est compliqué et fragile et que le parcours scolaire de chacun de ces jeunes est sinueux et perturbé. Même si, dans ce deuxième cas en particulier, il est possible d'établir une échelle de la « gravité » de la situation en fonction du degré d'éloignement de l'institution scolaire (depuis le cas de l'élève qui, malgré ses difficultés, reste pris en charge par le même établissement scolaire, jusqu'à celui qui sort des radars de l'institution durant des périodes plus ou moins longues, en passant par l'élève qui

se voit renvoyer de collège en collège). Il est alors possible de se poser la question de la réactivité, variable selon les situations, de l'institution aux problèmes divers posés par ces élèves récalcitrants.

Ici, les dossiers administratifs élaborés sur chaque élève (dix-sept sur vingt ont pu être consultés) apportent quelques éclairages précieux à partir d'une double lecture : une lecture transversale qui permet de repérer les constantes d'un dossier à l'autre, une lecture longitudinale qui fait ressortir les singularités. Ce qui se dégage de la première lecture c'est, d'une part, la précocité des difficultés scolaires (dés l'école élémentaire, voire l'école maternelle) et, d'autre part, une brusque aggravation au moment de l'entrée au collège. Les difficultés d'apprentissage de ces élèves et les situations d'échec scolaire qu'elles génèrent prédisposent incontestablement au décrochage. Quant à leurs comportements, ils sont davantage « étiquetés » (« provocateurs », « indisciplinés », etc.) que réellement décrits et ils sont pris moins pour eux-mêmes que du point de vue des perturbations de l'ordre scolaire qu'ils entrainent. En reprenant à P. Woods la distinction que celui-ci opère entre enseignants « provocateurs de déviance » (porteurs de jugements très négatifs sur les élèves et qui manifestent ainsi une sorte d'intention « belliqueuse » à leur égard) et enseignants « isolateurs de déviances » (porteurs de jugements plus positifs, bienveillants et encourageants à l'égard des élèves), et en élaborant des scénarios interprétatifs à partir de cette référence, les auteurs montrent que la première option est largement dominante dans le discours officiel tel qu'il semble être tenu à travers cette masse de documents administratifs qui semble dès lors constituer, surtout, des dossiers à charge visant à accumuler les « pièces à conviction » attestant de la perturbation de l'ordre scolaire que représentent ces jeunes.

La deuxième partie vise à dégager, au-delà de cet ensemble de données factuelles, les « partis pris et les conceptions des protagonistes du travail éducatif ».

Elle s'ouvre sur le rappel de cette question que posait M. Segalen en 2010 : à qui appartiennent les enfants? Or, « dans un contexte où l'État est devenu protecteur et éducateur, où, de plus, la coéducation est devenue un *leitmotiv*, l'éducation est, plus que jamais, un écheveau d'interactions dans un foisonnement institutionnel » (p.127). Aussi chaque chapitre est-il centré sur une catégorie d'acteurs (successivement les jeunes, leurs parents, les professionnels du collège et les professionnels du travail social) ce qui met délibérément le lecteur en position d'adopter successivement et également les points de vue d'où sont tenus ces différents discours.

Il n'est pas possible de rendre compte ici de la richesse des analyses proposées dans les quatre parties successives consacrées à chacun des quatre discours. On s'en tiendra donc à ce que les auteurs retiennent du croisement et de la confrontation de ces différents points de vue, en se situant « au cœur de la configuration éducative, au carrefour des discours de l'ensemble des protagonistes » (p.225).

Il ressort tout d'abord de cette confrontation des points de concordances fondamentaux : tous, y compris les principaux intéressés, reconnaissent l'existence des difficultés des jeunes concernés en même temps que la multiplicité et l'hétérogénéité de leurs causes. De façon surprenante au regard des représentations habituelles, l'école est l'objet d'une adhésion partagée. Du côté des professionnels, cette adhésion est aisément compréhensible. Elle est plus étonnante pour les deux autres catégories d'acteurs. Certes, chez les jeunes eux-mêmes cette adhésion est paradoxale : ils n'aiment pas l'école mais ils aimeraient l'aimer et s'ils ne l'aiment pas, c'est surtout pour se leurrer sur ce que leur situation aurait de drama-tique s'ils devaient non seulement admettre leurs difficultés d'apprentissage (ce qu'ils font) mais aussi reconnaître l'utilité de ces apprentissages. « Ne pas comprendre ce qui s'apprend à l'école n'est pas totalement dramatique si c'est inutile » (p.228). Mais c'est là une stratégie défensive qui leur permet de faire face, en l'esquivant, à l'angoisse que peut susciter le sentiment d'être en train de gâcher sa vie. Quant aux parents, il apparaît que, loin des thèses convenues sur leur « démission éducative », ils sont en réalité soucieux d'une possible réussite scolaire de leur progéniture en étant constamment en quête de stratégies éducatives pour l'aider.

Mais, au-delà de ces points de convergences, les auteurs font état de divergences importantes quant à l'interprétation des situations. Chacun tend, naturellement (?), à se dédouaner de toute responsabilité en accusant les autres. Et il ne s'agit pas seulement de l'opposition binaire entre familles (les jeunes et les parents) et professionnels (personnels du collège et travailleurs sociaux) de telle sorte que de multiples configurations, toutes spécifiques, peuvent constituer le cadre des interactions entre acteurs. Certaines familles, par exemple, ne sont pas connues des services sociaux et sont donc cantonnées dans un face à face difficile avec l'institution scolaire.

Peut-on, au vu de ces divergences interprétatives, s'en tenir à une analyse en termes de malentendus ? Cela serait réducteur selon les auteurs car une telle analyse laisserait entendre que certains ne comprennent pas ce qui est en jeu dans ces situations, en l'occurrence bien sûr

les parents, trop éloignés de l'école et de ses exigences, les professionnels, quant à eux, étant alors implicitement désignés comme les seuls porteurs de la bonne interprétation. Or, les entretiens montrent que cette interprétation n'est pas pertinente. Les parents sont tout aussi lucides (voire plus, parfois) que les professionnels.

Qu'y a-t-il donc, en définitive, au fond de ces divergences ? Deux éthiques, répondent les auteurs. Du côté des professionnels du collège, une *éthique de la conviction* fondée sur la promotion des deux valeurs cardinales de la *motivation* et du *travail*. Même s'ils sont conscients du poids des circonstances sociales dans le parcours scolaire chaotique de ces jeunes, ils ne peuvent renoncer à leur adhésion « en la toute puissance de la volonté, fondatrice de la croyance en l'autonomie de l'individu et en son pouvoir sur la vie » (p.246) car cette adhésion est constitutive de leur statut professionnel (au service de l'école et de ses missions). De telle sorte que ces circonstances sociales qui pèsent sur les élèves en grande difficulté ne sont, précisément, que des circonstances, conjoncturelles, auxquelles l'individu, en redoublant de travail et de volonté, a toujours le pouvoir de se soustraire. Du côté des parents, par contre, les auteurs identifient une *éthique de la responsabilité,* éthique qui transparait en particulier dans les stratégies de compromis que ces parents mettent en oeuvre à partir d'une analyse lucide, sans illusions, des difficultés que connaissent leurs enfants et qu'ils ne veulent surtout pas aggraver. Ainsi, les parents peuvent se comporter « en complices des comportements déviants de leur enfant » (p.247). Mais, « peut-on penser que ces compromis sont évitables ? Peut-on souhaiter leur disparition ? Et prouver à ces jeunes qu'ils n'ont aucun allié […] Peut-on imaginer que l'exclusion hors de leur famille serait une solution à l'absentéisme […] ? Peut-on souhaiter qu'ils n'aient plus rien à perdre ? » (p.247).

En conclusion, les auteurs reviennent sur la thématique des déchirements qui donne son titre à l'ouvrage. Aux déchirements internes des professionnels (souvent écartelés entre le souci pour le jeune en difficulté et celui de la survie de l'institution à laquelle ils appartiennent), viennent s'ajouter les déchirements entre les institutions elles-mêmes car la coopération est difficile entre ceux qui sont d'abord attentifs aux contraintes de la prise en charge scolaire collective et ceux qui visent d'abord l'implication personnalisée d'un suivi individuel et global. Ce serait donc d'abord à l'atténuation de ces déchirements qu'il faudrait se consacrer afin de surmonter l'émiettement croissant du travail éducatif.

Écrit à plusieurs mains, chaque chapitre ayant un (des) auteur(s) identifié(s), cet ouvrage fait preuve malgré tout d'une profonde unité et d'une réelle cohérence dans le propos, unité et cohérence qui tiennent sans doute, au-delà de la commune inspiration épistémologique des auteurs, à une empathie (voire sympathie) partagée envers les acteurs des situations explorées et d'abord ces jeunes qui, bien malgré eux, se révèlent être d'excellents analyseurs des « déchirements » affectant les institutions (et leurs personnels) en charge de leur accompagnement dans ce moment délicat de la sortie de l'école obligatoire.

Certes, cet ouvrage n'épuise pas, loin de là, la question du *décrochage scolaire* et certains lui reprocheront une focalisation excessive sur l'expérience des acteurs qui laisse hors champ, en particulier, le contexte politique et idéologique dont la prise en compte appellerait une lecture plus radicale des rapports de domination à l'oeuvre, à la fois, dans la production de ce décrochage et dans les modalités de sa prise en charge. Voir, par exemple, sur ce point la contribution de M. Millet et D. Thin (« De la rupture à la remédiation scolaire, et après ») à l'ouvrage collectif intitulé *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation* (sous la direction de T. Berthet et J. Zaffran, Presses Universitaires de Rennes, 2014). Mais, pour autant, l'éclairage apporté ici est précieux car il renseigne utilement sur le vécu de situations fréquemment dramatiques qui ne sont, trop souvent, abordées qu'à travers le regard froid de la statistique.

Roger Monjo

Maître de conférences, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Éducation et Formation (LIRDEF), Université de Montpellier 3

Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier

sous la direction de C. Troncy avec le concours de J.F. de Pietro, L. Goletto, M. Kervran



Presses Universitaires de Rennes, 2014, 513 pages

Toutes les classes sont multilingues, à la fois parce que plusieurs langues peuvent y être enseignées, mais aussi et surtout parce qu'elles sont peuplées d'élèves dont le français n'est pas toujours la (seule) langue maternelle ou d'origine. La reconnaissance de cette hétérogénéité linguistique encourage la multiplication des recherches, des colloques et des publications francophones sur ces questions. Peut-être faut-il y voir, outre la maturation interne en didactique des « grandes » langues et l'avancée des connaissances en psycholinguistique et en sociolinguistique, l'effet combiné et tardif des revendications identitaires régionales, des mouvements d'émancipation autochtones des outre-mer français et leurs demandes d'adaptation de l'école – si tant est que l'on veuille bien reconnaître une incidence épistémologique des problématiques « ultra-marines » sur la scène pédagogique hexagonale –, de l'émergence de la « question » des banlieues et de ses enfants issus de l'immigration, et enfin du processus de construction européenne. Même si le présent ouvrage n'en parle pas – cela participe sans doute du refoulé, puisque la didactique des langues n'est plus une « linguistique appliquée » depuis quarante ans –, on peut reconnaître aussi l'apport théorique de la linguistique comparative et typologique dont l'objectif est de rendre compte du langage humain dans son entière complexité, tel qu'il est incarné dans *toutes* les langues du monde et dans *toutes* les variétés de ces langues.

Dans ce contexte, quelques pionniers, et Michel Candelier en fait partie, ont imprimé une inflexion radicale à la didactique des langues. D'abord conçue comme un champ fragmenté en didactiques singulières centrées sur une poignée de « grandes » langues adoubées par l'institution scolaire, elle développe depuis une dizaine d'années un paradigme nouveau où le centre de gravité est désormais l'apprenant dont on reconnaît les « compétences plurilingues et pluri-culturelles » et où toute langue, indépendamment de sa valeur sur le marché linguistique, présente un intérêt pour la construction langagière, intellectuelle et sociale des élèves. Cette perspective rejoint, au moins sur le papier, celle du Conseil de l'Europe où le plurilinguisme est mis au service de la citoyenneté démocratique.

Le présent ouvrage collectif rend hommage à Michel Candelier pour sa contribution majeure à cette inflexion plurilingue et, plus particulièrement, à la construction de la notion d'approches plurielles dans le champ de la didactique des langues. Il réunit une quarantaine d'articles, dont certains écrits en anglais, en allemand et en portugais. Dix d'entre eux sont des textes de Michel Candelier, ou dont il est co-auteur, déjà publiés entre 1986 et 2008 et qui servent à présenter son univers didactique et à retracer l'émergence et la consolidation de la notion d'approches plurielles dans ses travaux. Les autres textes sont des contributions originales de trente-six auteurs qui illustrent, interrogent ou prolongent la réflexion de Michel Candelier.

Une « Ouverture » présente l'homme, son parcours professionnel et intellectuel, et son engagement. Germaniste et enseignant d'allemand, Michel Candelier oriente initialement ses recherches didactiques vers la notion d'appui sur la langue maternelle pour apprendre la langue étrangère. Il s'intéressera ensuite aux choix de politiques éducatives, et de langues enseignées/ étudiées, puis aux enjeux socioculturels de l'éducation plurilingue. Dans cette partie liminaire, Christel Troncy présente également la notion didactique « d'approches plurielles » (p.21) à travers des extraits d'un corpus de textes de Michel Candelier. Cette approche rompt avec l'isolationnisme monolinguistique qui privilégie une ou deux langues étrangères à acquérir en cours de scolarité, et encourage la valorisation de la diversité linguistique, représentée dans la classe par la propre diversité des répertoires linguistiques individuels des apprenants. Il s'agit d'une démarche métalinguistique explicite et comparative, « synergétique », qui prend appui à la fois sur les langues maternelles et sur les langues enseignées. Parmi les approches

plurielles, l'éveil aux langues (EAL), inspiré du *Awareness of language* initié par Éric Hawkins dans les années 1980 en Grande-Bretagne, occupe une place privilégiée (p.47).

Ildikó Lörincz et Anna Schröder-Sura présentent les programmes pilotés par Michel Candelier qui ont permis la diffusion des approches plurielles à l'échelle européenne, en particulier Evlang (1997-2001) et Janua Linguarum (Jaling, 2000-2004) (p.53). L'impulsion s'est prolongée hors de l'Europe – par exemple, au Canada avec Elodil – et a également débouché sur la production d'un « Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures » (CARAP) accessible en ligne.

La suite de l'ouvrage s'organise en cinq chapitres distribués en trois parties.

La première partie approfondit la notion d'approches plurielles, son histoire, son périmètre, ses articulations avec d'autres notions – en particulier celle de « compétences plurilingues et pluriculturelles –, et fournit quelques exemples de mise en œuvre dans des contextes particuliers.

Le premier chapitre, « À travers champ : démarches, activités, effets », est introduit par trois textes de Michel Candelier. Le premier éclaire le débat sur les activités métalinguistiques dans la classe de langue vivante étrangère et leur pertinence pour l'enseignement-apprentissage (p.71). Le second, co-écrit avec Christiane Bourguignon, explique qu'en vertu du principe selon lequel « apprendre, c'est partir du connu pour y intégrer le nouveau », il est souhaitable de s'appuyer sur la langue maternelle de l'apprenant (p.89). L'intuition d'une notion grammaticale peut être développée plus facilement grâce à des manipulations épilinguistiques dans la langue maternelle avant d'être transférée vers la langue cible. En première approche, dans le cas de l'école française, il faut en déduire qu'il convient de s'appuyer sur le français pour enseigner l'anglais, l'espagnol, l'allemand, etc. Mais le français n'est pas la langue maternelle de tous les élèves de l'école française. Si le principe pédagogique du cheminement du connu vers l'inconnu est pertinent, il vaut pour toute langue « première », et pas seulement pour le français. C'est donc tout le « déjà là » linguistique des apprenants qu'il convient de prendre en compte. C'est l'utopie défendue par le troisième article : « toutes les langues à l'école ! » (p.109). Ainsi s'imposent la reconnaissance des compétences plurilingues et pluriculturelles des apprenants et, conjointement, la nécessité d'élaborer une didactique du plurilinguisme qui génère les outils conceptuels et pratiques de cette prise en charge. Parmi ceux-ci, Michel Candelier privilégie l'éveil aux langues dont il rappelle les fonctions (p.111) : développer l'intérêt et l'ouverture des élèves vis-à-vis de la diversité ; légitimer et valoriser les compétences et identités linguistiques et culturelles de chacun ; développer l'aptitude des élèves à observer et analyser les langues et donc favoriser leur aptitude à les apprendre ; favoriser le désir des élèves d'apprendre les langues et développer les connaissances sociolinguistiques. Ces fonctions sont réalisées à moindres frais en contournant les obstacles d'un enseignant plurilingue, puisqu'il ne s'agit pas de développer des compétences communicatives dans toutes les langues.

Les contributions suivantes du premier chapitre illustrent et évaluent la mise en œuvre des approches plurielles en contexte scolaire. Ildikó Lörincz présente les objectifs et résultats de la recherche Jaling en Hongrie (p.129). Patricia Lambert offre un compte rendu synthétique de la mise en place d'un atelier d'EAL dans une classe de seconde d'un lycée professionnel en éducation prioritaire (p.149). À partir d'extraits des interactions dans la classe, l'auteur révèle la négociation identitaire entre élèves et leurs représentations sur les langues et les cultures. Françoise Armand rend compte des enjeux spécifiques de l'éveil aux langues en contexte montréalais québécois (p.167). Ces approches sont également déployées sur le terrain de la formation linguistique en contextes d'insertion, comme l'illustrent les articles de Joëlle Aden et Françoise Leclaire (p.141), et d'Aude Bretegnier (p.159). Dans un espace assimilationniste où le plurilinguisme des migrants et leurs langues maternelles « restent socialement difficiles à concevoir autrement que comme potentiellement problématiques » (p.161), les approches plurielles peuvent participer à déconstruire à la fois la représentation du « déjà là » linguistique des apprenants comme entrave, et celle de la langue française comme système normatif figé interdisant toute variation.

Le second chapitre, « Articulations et recompositions du champ des approches plurielles », s'ouvre sur une justification de Michel Candelier et de Jean-François de Pietro du choix d'ordre curriculaire d'encourager l'éveil aux langues (p.177). Les auteurs s'interrogent ensuite sur les formes scolaires que peut prendre cette approche, en s'appuyant sur les résultats du programme Evlang. On y apprend en particulier que « les progrès des élèves deviennent significatifs – suivant alors une courbe exponentielle – à partir d'un seuil temporel minimum situé entre trente et quarante heures ; il apparaît de même qu'il est préférable que les leçons ne soient pas trop longues et qu'elles soient « intégrées » dans d'autres activités/disciplines scolaires » (p.188).

Dans ce même chapitre, Marisa Cavalli discute la notion de plurilinguisme (p.195) et Frank Heyworth évalue l'apport du CARAP

(p.203). L'article de Ingelore Oomen-Welke présente de nouveaux exemples d'activités d'éveil aux langues issus de l'expérience allemande, accompagnés de réflexions théoriques (p.211). Martine Kervran aborde les modalités de mises en synergies des enseignements singuliers et pluriels de langues à l'école primaire et fait des propositions sur les possibles articulations (p.221). Enfin, Jean-François de Pietro dégage les principales caractéristiques qui distinguent les approches plurielles des autres approches en didactique des langues et des cultures (p.227). Au-delà des quatre approches originelles identifiées par Michel Candelier – didactique intégrée, intercompréhension entre langues parentes, EAL, approches interculturelles –, l'auteur propose un élargissement du périmètre à d'autres pratiques didactiques : traduction, sacs d'histoires, biographies langagières, etc. Selon lui, les approches plurielles découlent avant tout « d'un état d'esprit : aborder quelque objet qui soit dans une perspective ouverte – plurielle –, quitte à ensuite « resserrer » vers le singulier, lorsque cela est nécessaire ou plus opératoire d'un point de vue didactique » (p.236).

La deuxième partie de l'ouvrage rend compte de la diffusion et de la réception institutionnelle et sociale de la notion d'approches plurielles.

Le troisième chapitre, « Diffuser et institutionnaliser les approches plurielles dans les systèmes éducatifs », s'ouvre sur un texte de vulgarisation de Michel Candelier visant à populariser ces approches (p.249). Il est prolongé par un article sur l'accueil réservé à l'EAL au Portugal, d'Ana Isabel Andrade et *al.* (p.255). Fleurette Barranco et Nathalie Jeudy-Karakoc s'interrogent ensuite sur la compatibilité entre la formation aux approches plurielles et les compétences professionnelles exigées pour les professeurs des écoles en France (p.267). Nathalie Auger évalue la pertinence des approches plurielles sur le terrain des élèves nouvellement arrivés en France (p.275). Violaine Bigot et Marité Vasseur encouragent le développement de démarches visant à doter les élèves d'une capacité méta-pragmatique (p.281). Gina Ioannitou observe la place que l'institution scolaire et les familles donnent au plurilinguisme en Grèce (p.289). Atsuko Koïshi présente les premiers résultats d'une tentative de mise en œuvre d'activités multilingues dans une école élémentaire au Japon et expose les contraintes qui empêchent de dépasser le « monolinguisme » institutionnel (p.295).

Le quatrième chapitre, « Au-delà des contextes formatifs. Les approches plurielles comme utopie sociale ? », débute avec un article dans lequel Michel Candelier identifiait, en 1997, quatre « voies d'avenir » en didactique des langues : l'enseignement précoce des langues, les filières bilingues, les transferts interlangues de compétences linguistiques et métalinguistiques, la prise de conscience par l'apprenant de ses démarches d'apprentissage. Dans les faits, seules les deux premières approches ont bénéficié d'un soutien actif des autorités pédagogiques. C'est ce que l'auteur appelle la « bipolarisation précoce-bilingue », laquelle, « mise en place au nom du plurilinguisme linguistique, va à l'encontre de la réalisation de cet objectif » (p.318), car elle revient dans les faits à privilégier exclusivement une poignée de « grandes » langues avec l'anglais en tête. Elle participe aussi au renforcement des inégalités sociales puisque les filières bilingues sont réservées aux meilleurs. Les textes suivants interrogent les liens entre la didactique des langues et le projet global d'une société plus tolérante vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle. Danielle Omer (p.339) critique la corrélation opportuniste entre la promotion de la diversité linguistique et celle de la francophonie. Face au rouleau compresseur de l'anglais, Michel Candelier entend promouvoir un modèle plurilingue à la française qui servirait conjointement à contenir le « tout anglais » et à favoriser le « développement du français hors de ses frontières ». En s'appuyant sur l'exemple de l'Alliance israélite universelle, Danielle Omer montre comment un projet d'éducation contre l'intolérance a fini par imposer exclusivement le français. « On ne peut que pointer l'incontestable contradiction qui existe entre la finalité proclamée d'une politique éducative ouverte sur la diversité linguistique et la mise en œuvre orientée plutôt vers la francophonie qui décrédibilise les intentions programmatiques de départ » (p.344). Elle poursuit avec deux recommandations : d'une part, « l'EAL aurait tout à gagner en cherchant à devenir clairement une matière scolaire autonome, non pas pour servir d'outil de contention contre le développement de l'apprentissage d'une langue particulière, mais pour sensibiliser, sans aucune arrière-pensée, à la diversité linguistique et culturelle » (p.344) ; d'autre part, « l'enseignement des langues ne peut se dissoudre dans l'EAL. Si l'EAL doit jouer, à juste titre, un rôle éducatif de sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle, il n'est pas recommandé […] qu'il supplée l'enseignement et l'apprentissage des langues particulières » (p.346). Avec un recul tout aussi salutaire, Gilles Forlot (p.347), après avoir rappelé l'ambition sociale globale des approches plurielles défendues par Michel Candelier, soumet la notion de « cohésion sociale » à la critique et rappelle les conceptions antagonistes qui visent cet objectif : « les multiculturalistes la convoquent en supposant que de la compréhension de la différence naît la cohésion, mais les assimilationnistes ou les universalistes y ont

depuis longtemps recours en postulant que la langue unique est un facteur de cohésion » (p.351). Le chapitre s'achève par un article d'Isabelle Audras évaluant, au travers des entretiens avec les acteurs de la structure, l'impact de séances d'EAL au sein d'un atelier parents-enfants dans une « maison pour tous » d'une banlieue proche du Mans (p.355).

La troisième partie, à visée davantage épistémologique, est composée d'un unique cinquième chapitre intitulé « Vers une recomposition du champ de la didactique des langues ? Les approches plurielles dans l'histoire d'une discipline ». Elle retrace l'émergence de ces approches durant les quarante dernières années et donne à entendre les débats théoriques qu'elles suscitent.

L'article liminaire de Michel Candielier et Louise Dabène, publié en 1988, dresse un bilan des circulations d'idées et des liens tissés entre les didactiques de diverses langues, tels qu'ils transparaissent à l'issue du colloque « Didactique des langues ou didactiques de langues ? Transversalités et spécificités » qui s'est tenu à Paris en 1987. Il s'avère qu'aucun des intervenants n'adhère à une position extrême, celle « d'*une* didactique *totalement* unifiée pour toutes les langues étrangères », ou celle « *des* didactiques particulières *parfaitement isolées*, spécifiques à chaque langue étrangère », ce qui laisse la voie ouverte pour *une* didactique des langues « certes unique, mais capable d'accueillir et de « théoriser » en son sein les effets de différences réelles entre les situations – au sens le plus large – de chaque langue et de chaque culture, dans diverses conditions d'apprentissage » (p.380). Dans le texte suivant, publié en 2000, Michel Candelier prolonge la réflexion sur ce plaidoyer en faveur d'un grand *continuum* et d'une *didactica magna* (p.381). Son troisième article, publié en 2008, explicite la genèse de la notion d'approches plurielles, l'articule avec celle de didactique du plurilinguisme et présente le CARAP (p.387). Josef Huber revient ensuite sur la « révolution copernicienne » en didactique des langues de la centration sur l'apprenant plutôt que sur les langues enseignées (p.405). Franz-Joseph Meissner et Anna Schöder-Sura retracent la diffusion de la notion d'intercompréhension à travers les discours didactiques des pays de l'Union européenne et soulignent le manque partiel d'une terminologie commune (p.413). Christian Puren rappelle la préoccupation épistémologique permanente de Michel Candelier dans le projet d'autonomisation de la didactique des langues initié en 1972 (p.423). Définie par son objet – le processus conjoint d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture – et par son projet – l'amélioration de ce processus –, elle vise l'élaboration dynamique d'une théorisation des pratiques enseignantes, par, avec et pour les enseignants, plutôt qu'une théorie « en tant que produit fini ». Véronique Castelloti tente de clarifier la notion de « didactique du plurilinguisme » que Maurice Candelier a contribué à populariser comme une alternative à « didactique des langues » (p.435). Jacqueline Billiez et Diana-Lee Simon reviennent sur la genèse de la « didactique du plurilinguisme » et des « approches plurielles » et se penchent sur deux exemples concrets d'application au Liban et au Sénégal (p.443). L'ouvrage se clôt sur une contribution de Daniel Coste (p.451) où sont évoquées les reconfigurations et les circulations entre approches plurielles et singulières : « Si chaque didactique singulière ne peut que gagner à considérer la langue et son apprentissage sur le mode de la pluralité linguistique interne à toute langue et propre au contact avec les autres, tout projet d'éducation langagière inclusive et plurilingue ne saurait se dispenser d'une prise en charge de la singularité que présente, en dernière instance et par delà transferts et transversalités, l'apprentissage de telle ou telle langue » (p.461).

L'ouvrage comporte en outre une bibliographie générale, une bibliographie de l'ensemble des publications de Michel Candelier et un index thématique particulièrement utile pour retrouver des définitions ou des citations en rapport avec les notions didactiques abordées.

Que le lecteur ne s'y trompe pas, il ne trouvera pas ou peu ici d'illustrations pratiques de ce que sont les approches plurielles, et plus particulièrement l'éveil aux langues. Il faut pour cela consulter les supports qui sont accessibles en ligne (cf. entre autres, carap.ecml.at, www.edilic.org, www.irdp.ch/eole/). Ce copieux volume offre en revanche, au-delà de l'hommage rendu à Michel Candelier, une assise théorique solide à cette notion, avec quelques critiques constructives. On peut regretter, comme le fait Michel Candelier lui-même, la prépondérance des réflexions « programmatiques » et épistémologiques sur les études empiriques. Les résultats obtenus à l'issue de mises en œuvre sur le terrain sont souvent en demi-teinte et on peut émettre des réserves sur l'évaluation des effets sociétaux de l'EAL. Gilles Forlot souligne à ce sujet que les différentes études « ne fournissent par de résultats précis qui permettraient de dire que les apprentissages pluriels produisent des effets de pacification et d'équilibre des relations sociales, même si la plupart des sociolinguistes et didacticiens intervenant dans ce domaine spécialisé y croient » (p.352). Nous lui empruntons sa conclusion lucide (p.354) : « sans évolution significative du fonctionnement sociopolitique d'un pays, il est à redouter que les démarches pédagogiques alternatives, quelle que soit leur nature, ne soient que des gouttes d'eau

dans l'océan ». Néanmoins, la promotion des approches plurielles « doit perdurer et se développer, ne serait-ce que pour les enfants qui auront accès à ces petites gouttes d'eau… »

Jacques Vernaudon

maître de conférences en linguistique océanienne à l'université de la Polynésie française et membre de l'équipe Sociétés traditionnelles et contemporaines en Océanie (EASTCO)

Direction de la revue

Membres du comité éditorial



ISSN 1954 3077
http://www.recherches-en-education.net
Université de Nantes - UFR Lettres et Langage
Chemin de la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3 France
☎ 02 40 14 11 01 Fax : 02 40 14 12 11
recherches-en-education@univ-nantes.fr

ISSN : 1954 - 3077